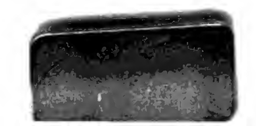
Paedagogium

2 Nov. 1894 — 27 Sept. 1895



PAEDAGOGIUM.

Monatsschrift

für

Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

von

Dr. Friedrich Dittes.

XVII. Jahrgang, 1895.

Leipzig.
Verlag von Julius Klinkhardt.
1895.

1894, Nov 2 – 1895, Sept 27.

Mitarbeiter des siebzehnten Jahrganges.

K. Albert (Pseudonym). S. 244.
P. Benndorf, Lehrer in Leipzig. S. 704.
Brossmann, Seminardirector in Schleiz. S. 381.
R. Dietrich, Lehrer in Zürich. S. 179. 393. 600. 672. 782.
Dr. F. Dittes. S. 47, 677. Beiträge zur Päd. Rundschau. Recensionen.
A. v. Ehrmann, Lehrer in Baden bei Wien. S. 741.
Elterich, Schulrath in Dresden. S. 492.
O. Ernst, Lehrer in Hamburg. S. 333.
F. Frank, Lehrer in Wien. S. 758.
O. Förster, Seminaroberlehrer in Löbau. S. 506.
J. Friedrich, Lehrer in Fürth. S. 236.
Dr. A. Geistbeck, Professor in Augsburg. S. 79. 149.
J. Gillhoff, Lehrer in Parchim. S. 632.
A. Goerth, Director der höheren Mädchenschule zu Insterburg. S. 1. 558. 697.
Dr. A. Gündel in Leipzig. S. 424.
Dr. Th. Heller in Wien. S. 541.
L. Hohmann, Rector in Berlin. S. 455. 575.
A. Hopf, Lehrer in Nürnberg. S. 35.
Dr. Kalthoff, Pastor in Bremen. S. 477.
R. Köhler, Realschuldirector a. D. in Koburg. S. 7. 613.
Th. Landmann, Rector a. D. in Königsberg. S. 133. 205.
F. Mähr, Gymnasialprofessor in Triest. S. 269.
V. v. Molnár, Sekretär im Unterrichtsministerium in Budapest. S. 49.
E. Oppermann, Schulinspector in Braunschweig. S. 520.
Dr. A. J. Pick, Professor a. D. in Pohrlitz. S. 298. 549.
E. A. Schaefer, Schuldirector in Galatz. S. 307.

A. Schmidt, Lehrer in Hildburghausen. S. 777.

Dr. E. Schmidt, Oberlehrer an der Realschule in Grossenhain. S. 215. 274.

H. Schmidt, Lehrer in Hagen. S. 712.

K. Turk, Lehrer in Hagen. S. 708.

H. F. Walsemann, Lehrer in Hamburg. S. 69. 413.

St. Weber, Gymnasiallehrer in Miskolcz. S. 450.

H. Weigand, Lehrer in Northeim. S. 358.

Dr. E. Witlaczil, Lehrer in Wien. S. 650.

A. Wünsche, Lehrer in Leipzig-Gohlis. S. 100.

Hierzu die Correspondenten der „Päd. Rundschau", die Fachrecensenten, sowie etliche andere Mitarbeiter, die nicht genannt sein wollen.

Inhalt.

a. Nach der Reihenfolge verzeichnet.

b. Logisch geordnet.

I. Zur Grundlegung.

II. Zur historischen Pädagogik.

III. Über Erziehung und Unterricht, Erziehungs- und Unterrichtsanstalten.

IV. Zur Charakteristik des gegenwärtigen Schulwesens. Zeitgeschichtliches.

Recensirte Bücher.

Alphabetisches Verzeichnis der Autoren (bez. Titel) derjenigen Werke, welche im vorliegenden Jahrgang recensirt sind. Die beigesetzte Ziffer bezeichnet die Seite, auf der sich die Recension befindet.

PAEDAGOGIUM.

Monatsschrift

für

Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

unter Mitwirkung hervorragender Paedagogen

von

Dr. Friedrich Dittes.

XVII. Jahrgang.

1. Heft, October 1894.

Leipzig.

Verlag von Julius Klinkhardt.

Inhalt des 1. Heftes.

Abonnements-Preis pro Quartal M. 2.25.

Alle Buchhandlungen und Postanstalten nehmen Bestellungen an.

Die sittlichen Gebote und die Erziehung.

*Von Director **Albr. Goerth**-Insterburg.*

„Du kannst sittlich handeln; denn du sollst!“ Großer Kant! Dein erhabenes Wort in Ehren! Die Verbindlichkeit gegenüber den Forderungen der sittlichen Gebote, dein „kategorischer Imperativ der Pflicht“ ist jedem Menschen als specifisch menschliche Eigenthümlichkeit durch die ihm eingeborne ideale Liebe mit der Geburt gegeben. Damit muss freilich auch die Möglichkeit gegeben sein, im Gegensatz zu allen, selbst den begabtesten Thieren nach den Ideen der ausgebildeten idealen Liebe, nach sittlichen Geboten, handeln zu können. Aber wie steht's um den menschlichen Willen?

Ein Richard III. sagt trotz besserer Erkenntnis: „Ich bin gewillt, ein Bösewicht zu werden.“ Der Schwächling sagt: „Mein Geist ist willig; aber das Fleisch ist schwach.“ Der beständig schwankende Charakter malt sich in Thaten, die auf einen beständig schwankenden Willen schließen lassen. Neben den Wüstlingen, die leichtsinnig, froh und frech sich allen Lüsten hingeben, sind solche Menschen „wie Rohr, das der Wind hin und her beweget“.

Es kommt darauf an, ob man sittlich gut und edel handeln will. Aber hat der Mensch den Willen in seiner Gewalt? Gibt es wirklich einen freien Willen?

Ein altes, zum thörichten Dogma erstarrtes Wort behauptet, dass Frauen nach Gefühl, Männer nach verständiger Überlegung handeln. Irrthum! Wir alle, gleichviel ob Mann oder Weib, handeln **nur** nach Gefühlen; die verständige Überlegung hinkt stets hinterdrein. „Die Gefühle“, sagt Wilhelm Wundt, „sind die unmittelbaren Motive der Willensthätigkeit. Diese Gefühle und Begehrungen sind nur die letzten Ausläufer einer Causalreihe, die unserer inneren Wahrnehmung stets höchst mangelhaft zugänglich ist. Jede, auch die einfachste Willenshandlung ist das Endglied einer unendlichen Reihe, von der uns stets nur die letzten Glieder gegeben sind.“ Der menschliche Wille ist nicht eine besondere

eingeborene Eigenschaft; er ist in seiner Ausbildung die Summe aller ausgebildeten seelischen Strebungen, ist der „Träger aller seelischen Elemente“ und ist daher gleichbedeutend mit „Charakter“. In diesem Willen zeigt sich unser Ich, unsere Persönlichkeit. Dieser Wille oder Charakter resultirt aus tausend und aber tausend vorangegangenen Ursachen, aus der „ganzen vorangegangenen Causalität“. Aber geistige und mechanische Causalität ist zweierlei. „Der Mensch handelt im ethischen Sinne frei, wenn er nur der inneren Causalität folgt, die in der Entwickelung seines Charakters liegt.“ (Wilh. Wundt.) Jede andere Erklärung vom sogenannten freien Willen ist eine metaphysische Speculation. „Bei dieser inneren Causalität müssen wir vorübergehende und bleibende Ursachen unterscheiden, die an jeder selbstbewussten Willenshandlung theilnehmen.“

Woher nimmt der Mensch diese bleibenden Ursachen, die ihn zu sittlichem, zu gutem und edlem Handeln zwingen? Erhält er sie etwa durch Belehrung? Durch eine Belehrung, die von edler Wärme fürs Gute, von einem wackeren Beispiel unterstützt wird?

Lieber Gott, nein! Den schönen Traum meiner Jugend habe ich alternder Lehrer nach 42 Dienstjahren mit blutendem Herzen aufgeben müssen. „Die Ideale sind zerronnen, die einst das trunk'ne Herz geschwellt.“

Durch Lehren klug von hundert keiner,
Durch Beispiel klug von hundert einer,
Durch Proben klug von hundert zwei,
Durch Schaden klug von hundert drei.

Und Klugheit ist noch nicht Sittlichkeit, noch nicht Weisheit. Die Selbstliebe und die Selbstsucht sind mächtiger als die ideale Liebe.

Und doch müssen wir uns jene „bleibenden Ursachen“ als unbewusste und unbedingt zwingende Antriebe zu gutem und edlem Handeln schaffen; müssen sie so schaffen, dass sie ins Gefühl aufgenommen werden und unseren Willen zwingen. Das Sittengesetz muss in uns zum Naturgesetz werden; sonst ist alles, alles eitel; ist jegliches Streben, die Menschen sittlich zu bessern, „verlorene Liebesmüh“.

Zeige uns, ruft ihr, das Wie!

Zunächst gilt's, die Einwürfe derer zu beseitigen, die mit feiner Sophistik alles ideale Streben verdächtigen, die verächtlich von einer „Herdenmoral“ sprechen und das Recht des eigenmächtigen, selbstsüchtigen und hochmüthigen Willens proclamiren.

Statt jeder Bekämpfung hier nur Wort gegen Wort!

Die Forderungen der Selbstliebe sind gut, solange sie keine Forderung der höheren idealen Pflicht verletzen. Um dieses idealen Zieles willen sollen Selbstliebe und Selbstsucht unterdrückt werden; denn ohne dies ideale Streben kann die Menschheit nicht bestehen, muss die menschliche Gesellschaft zerfallen. Unter dem Einflusse der Ideen, die aus der Selbstsucht stammen, ist das Leben „ein Kampf aller gegen alle". Wenn es gelingt, jene höheren idealen Forderungen ganz zu unterdrücken, so siegt das rohe Recht des Stärkeren, so muss „der Schwache, der Friedliche des Mächtigen Beute werden". Zuletzt

> Lösen sich alle Bande frommer Scheu,
> Das Gute räumt den Platz dem Bösen,
> Und alle Laster walten frei.

Völker sind zu Grunde gegangen, sind noch in historischer Zeit ganz vernichtet worden, sobald die Selbstsucht mit offener Verhöhnung alles Guten, Großen und Schönen die Oberhand bekam und die wenigen Edlen, die sich den idealen Sinn noch bewahrt hatten, der allgemeinen Fäulnis und Versumpfung zum Opfer fielen. Der denkende und tiefer fühlende Mensch wird bei Betrachtung eines solchen Unterganges zu ernster Trauer, zu echt tragischem Mitleid erregt; denn namenloses Elend, namenlose Leiden, namenlose Verzweiflung knüpfen sich an diesen Todeskampf und an die darauf folgende Verwesung. Der Genius der Menschheit muss bei diesem Anblicke trauernd sein Antlitz verhüllen.

Darum hat jeder edeldenkende Mensch die Pflicht, einem solchen Verfall vorbeugen und alle Bestrebungen der idealen Liebe unterstützen zu helfen. Darum ist jede Verbindung, die irgend einen idealen Zweck verfolgt, mit Freuden zu begrüßen und hoch zu ehren, selbst wenn man ihre Ideen nicht theilen kann. Darum haben alle Schriften, alle Bücher, die in diesem Sinne geschrieben werden, ihre volle Berechtigung. Sie sind stets ein Zeichen der inneren Gesundheit und Kraft der Volksseele, mögen die Ideen, die idealen Forderungen, noch so wunderliche Formen annehmen. Lasst nur „die Geister aufeinander platzen"! Von allen wahrhaft idealen Bestrebungen gilt das alte Wort des weisen Juden: „Ist das Werk von Menschenhand, d. h. aus der Selbstsucht geboren, so wird es untergehen; ist es aber von Gottes Hand, d. h. aus der idealen Liebe entsprungen, so wird es bestehen." Alles Sittliche ist in beständigem Fluss, ist stets „im Werden begriffen". Die Vorstellung des sittlichen Lebensideals ist in jedem Jahrhundert eine andere. Darum gilt es, unablässig zu kämpfen,

unablässig Partei zu ergreifen und nach den Ideen zu handeln, die ein jeder als die besten und heilsamsten unter den höheren erkannt zu haben glaubt. Auch im sittlichen Leben brauchen wir einen auf echte Liebe gegründeten wahrhaften Glauben. Nur aus solchen Kämpfen kann sich langsam, langsam jene heilige Macht hervorringen, vor der alle Parteien sich beugen: die Wahrheit.

Diese Forderungen, diese sittlichen Gebote, sind zum Heile des Ganzen nothwendig; aber sie enthüllen uns zugleich die Klippe, an der die besten Bemühungen zu scheitern pflegen. Sittlichkeit verlangt Selbstbeherrschung; sie verlangt das Opfer unserer Lust, unserer Behaglichkeit, unserer Ruhe, ohne irgend ein Entgelt dafür zu bieten. Echte Sittlichkeit bietet weder Hoffnung auf eine Belohnung auf Erden oder im Jenseits, noch droht sie mit irgend einer irdischen oder himmlischen Strafe. Darum hat diese echte Sittlichkeit mit Religion nichts zu thun und muss die kirchliche Sittenlehre, welche auf solchen Belohnungen und Bedrohungen beruht, als falsch, ja als gefährlich und verderblich ganz abweisen. Aber wieviel Menschen zeigen sich bereit, solche Opfer lediglich um des Guten willen sich aufzuerlegen, sich zu schwerer Selbstbeherrschung aufzuschwingen? Mit allen Fibern verlangt man nach Genuss, nach Lust und Freude, nach „Reichthum und Wollust dieses Lebens“ und ruft mit Faust in Verzweiflung aus:

Entbehren sollst du, sollst entbehren!
Das ist der ewige Gesang,
Der jedem in die Ohren klingt,
Den unser ganzes Leben lang
Uns heiser jede Stunde singt.

Wie soll man bei diesem inneren Widerstreben den Willen zwingen können, nur um einer Idee willen den lockenden Freuden zu entsagen?

In der That haben sich bisher alle Bemühungen der Geistlichen, der Lehrer, der großen edlen Denker, der edlen Fürsten, der hervorragendsten Weltverbesserer als ganz fruchtlos und machtlos erwiesen. Durch Lehren, durch weise Verordnungen und Gesetze lässt sich das einmal entwickelte Gefühl nicht umbilden. Da sittliches Handeln durch ein edel gebildetes sittliches Gefühl bedingt wird, so können solche Lehren und Gesetze nur das bereits edel gebildete Gefühl verfeinern, in seiner Kraft bestärken, aber nie ein unsittliches Fühlen und Streben in ein edles sittliches umwandeln. Man versuche doch, einem in Adelshochmuth, Gewaltthätigkeit, Übermuth und Klassenhass erzogenen jungen Menschen

Achtung vor dem Gesetz, vor den Rechten der Untergebenen und Armen, oder gar allgemeine Menschenliebe beizubringen! Man versuche doch, Menschen, die von Kindheit auf zu kriechenden Strebern erzogen sind, den edlen „Männerstolz vor Königsthronen" beizubringen, oder solche, die im Begaunern ihrer Mitbürger schon als Kinder Lust empfunden haben, zu redlichen Geschäftsleuten umzubilden! Großer, edler Schiller! Der schönste Traum deines Lebens, die Welt durch Schönheit zur Sittlichkeit erziehen zu können, ach! hat sich auch nur als ein Traum erwiesen. Die hohe Bedeutung deiner künstlerischen Sendung beruht nicht in der unmittelbaren Wirkung deiner herrlichen Werke auf die erwachsene Welt. Die Bühne kann den Geschmack verfeinern, aber sie vermag nicht, die Menschen wahrhaft sittlicher zu machen. Alles, alles „verlorene Liebesmüh"! „Wenn ich es vor meinem Gewissen könnte verantworten", sagte der alte lebensmüde Luther, „so würde ich lieber dazu rathen und helfen, dass der Papst mit allen seinen Greueln wieder über uns käme; denn so will die Welt regiert sein: mit strengen Gesetzen und mit Aberglauben."

Gibt es denn gar kein Mittel, die Menschen besser, sittlicher zu machen? Sollen alle sittlichen Gebote nur schöne Phrasen sein?

Für Erwachsene gibt es kein Mittel. Wo eine solche Besserung eintritt, haben Lehren, Ermahnungen, Schicksalsschläge, Beispiele, Veranstaltungen nur den äußeren Anstoß gegeben. Die Besserung ist dann aus dem Innern hervorgegangen, aus jenen „bleibenden Ursachen", welche endgültig den Willen bestimmen. Sie stammen aus der **frühesten Erziehung.** Der Erwachsene vermag nicht mehr, diese Ursachen sich selber aus eigner Kraft zu schaffen; er kann nur die vorhandenen ausbilden, oder von den Hindernissen befreien, durch die ihre Wirksamkeit, ihre Macht auf den Willen eine Zeit lang gehemmt, scheinbar ganz unterdrückt war. Die Erzählungen der Geistlichen von der Besserung, die sie durch ihre religiösen Ermahnungen erzielt haben wollen, beruhen sammt und sonders auf Selbsttäuschung.

Die einzige Möglichkeit, den Willen wirksam und kräftig auf das Gute, Große und Schöne zu richten, liegt in der Erziehung der Kinder; aber nur in der frühesten, in der Erziehung bis zum sechsten und bis zum zwölften Lebensjahre. Nur in diesen Jahren ist es möglich, jene bleibenden Ursachen auszubilden, durch welche das Sittengesetz zum Naturgesetz gemacht wird, also dass der Mensch nicht mehr anders als sittlich handeln kann, selbst wenn er es möchte, wenn die allzeit geschäftige Phantasie ihm von der verbotenen Lust die lockendsten Bilder vormalt. Der Mensch ist bei der

Geburt weder gut noch böse. Die Behauptungen der ganzen Schule eines Lombroso von einem Verbrechertypus beruhen auf geistreicher Phantasterei. Die Richtung zum Guten sowie zu dem, was man gewöhnlich als das Böse bezeichnet, wird jedem Kinde ohne Unterschied der Anlagen durch jene erste Erziehung gegeben.*) Die Grundbedingung zu einer wirksamen Gewöhnung und Richtung des kindlichen Geistes auf das Gute, Große und Schöne ist die Erziehung zu unbedingtem und freudigem Gehorsam. Darum sollte in der Hütte wie im Palast für die kleinen Kinder stets „die Ruthe hinter dem Spiegel stecken". Dies alte Wort sollte allen Eltern als heilig gelten. Später angewandt kann jede körperliche Züchtigung zur Ausbildung eines sittlichen Willens nur schaden, kann durchaus nichts nützen, sondern höchstens nur thierisches Gelüste bändigen und für den unterdrückten Schwachen den Racheact vollziehen.

Zu solch einer segenbringenden Erziehung der kleinen Kinder gehören als nothwendige Bedingung edle, liebevolle, opferwillige und einsichtsvolle Mütter. Um diesen Segen im vollsten Maße zu entwickeln, muss solch eine Mutter mit einem wackeren und verständigen Manne in glücklicher Ehe leben und von ihm mit Rath und That unterstützt werden. Frauen, welche den Tag über nach allen nur denkbaren Vergnügungen und Zerstreuungen jagen, welche die Morgenstunden in träger Ruhe im Bette verträumen und die schweren Sorgen und Mühen dieser ersten Erziehung im frevelhaften Leichtsinn Mietlingen überlassen, bringen der Welt einen ganz unermesslichen Schaden. Sittlich handelt nur der, welcher im Stande ist, um einer höheren Idee willen sich selbst zu beherrschen und Opfer zu bringen. Die Tändelei mit den Kleinen, die mütterliche „Affenliebe" haben mit Sittlichkeit nichts gemein. Die Religion vermag die Wunden zu heilen, welche das Leben dem Gemüthe geschlagen hat, aber sie vermag nicht, die Welt zu bessern oder einem sittlichen Verfall vorzubeugen. Das Heil der Menschheit ruht allein in heldenhafter Selbstüberwindung und in einer Erziehung, durch welche die Kinder von der Geburt an durch edle, sittliche, liebevolle, opferwillige Mütter in Wort und Beispiel und durch heilsame Strenge an freudige Selbstüberwindung und pflichtmäßiges Handeln gewöhnt werden.

---

*) Wer sich für diese ernsten Fragen interessirt, studire mein neuestes Werk: Erziehung und Ausbildung der Mädchen (Leipzig, bei Julius Klinkhardt).

Die pädagogische Einzelarbeit und die Principien der Pädagogik.

*Von **Richard Köhler**-Coburg.*

Manche unserer pädagogischen Schriftsteller scheinen es gewissermaßen als patriotische Pflicht zu betrachten, bei jeder Gelegenheit nachdrücklich auf den entschiedenen Fortschritt hinzuweisen, in dem die deutsche Pädagogik im allgemeinen noch begriffen sein soll, während sie sich scheuen, die unverkennbaren schweren Gebrechen zuzugestehen, an denen sie leidet. Allein die wahre Vaterlandsliebe kennt eine derartige Rücksicht und Verschleierung durchaus nicht, und mit Recht bemerkt einer der größten Patrioten aller Zeiten, nachdem er seinen Landsleuten bittere Worte der Wahrheit, die ihm aber gerade seine glühende Liebe zu seinem Vaterlande eingab, gesagt hat: „Wenn auch die Thatsachen über alles hinweggingen, was man beim Reden übergeht, um nicht zu verletzen, dann müsste man der Menge zu Gefallen reden. Wenn aber die schönen Worte da, wo sie nicht angebracht sind, in Wahrheit zu einem Fluch werden, dann ist es schmählich, sich selbst zu täuschen.“ *)

Nun ist es aber Thatsache, dass sich die hohen Erwartungen, die man zu der Zeit, als die Lehre Pestalozzi's noch allgemein als grundlegend für die Pädagogik galt, an die Entwickelung der deutschen Pädagogik knüpfte, sowol in der Theorie als in der Praxis nur in sehr geringem Maße erfüllt haben. Glaubte man doch, dass sich ihre fernere Entwickelung, die man sich allerdings nur im Einklange mit den von Pestalozzi ausgesprochenen und von allen tiefer blickenden Pädagogen als maßgebend anerkannten Grundsätzen dachte, nicht allein der Schule zu hohem Segen gereichen, sondern auch einen

---

*) *Εἰ μὲν ὅσ᾽ ἄν τις ὑπερβῇ τῷ λόγῳ, ἵνα μὴ λυπήσῃ, καὶ τὰ πράγματ᾽ ὑπερβήσεται, δεῖ πρὸς ἡδονὴν δημογορεῖν· εἰ δ᾽ ἡ τῶν λόγων χάρις, ἂν ᾖ μὴ προσήκουσα, ἔργῳ ζημία γίγνεται, αἰσχρόν ἐστι φενακίζειν ἑαυτούς.* Demosthenes, 1. Rede gegen Philipp, 38.

mächtigen und tiefgreifenden Einfluss auf die gesellschaftlichen Verhältnisse und auf das ganze Volksleben überhaupt ausüben würden. Und zwar waren es nicht etwa phantastische Träumer, sondern klar und scharf denkende Männer, wie Adolf Diesterweg, die einen derartigen Einfluss der Pädagogik für möglich hielten, wenn sie auch die demselben entgegenstehenden Schwierigkeiten keineswegs verkannten. Bei einer unbefangenen Betrachtung der gegenwärtigen Verhältnisse in Deutschland wird man sich der Überzeugung nicht verschließen können, dass einestheils die Arbeit auf dem Gebiete der Erziehung nur in sehr lockerem Zusammenhange mit dem übrigen nationalen Culturleben steht, und dass anderseits die Schule, anstatt ihren Einfluss, soweit es in ihren Kräften steht, auf das gesammte Volksleben geltend zu machen, sich oft nur allzu gefügig zeigt, gewissen Anforderungen, welche die zeitgenössische Cultur an sie zu stellen beliebt, nachzukommen und darüber wirkliche Lebensinteressen preiszugeben und Principien zu verleugnen, die ihr als unveräußerliche Güter gelten sollten.

Wenn freilich Mangel an Selbstdenken als mildernder Umstand gelten soll, dann darf man allerdings nicht allzu strenge mit allen ins Gericht gehen, die so leichten Herzens Grundsätze aufgeben, die zur Zeit der höchsten Blüte unserer Pädagogik unbedingt als Axiome galten. Denn viele Pädagogen sind sich thatsächlich gar nicht recht bewusst, dass sie dadurch, dass sie gewissen angeblichen Bedürfnissen unserer Zeit bereitwillig nachzukommen suchen, wirkliche und unwandelbare Forderungen einer naturgemäßen Pädagogik preisgeben, noch haben sie sich vollkommen klar gemacht, was mit dem Verzicht auf diese Grundforderungen alles zusammenhängt. Für diesen Verzicht kann uns weder die mächtige Ägide des führenden Staates im deutschen Reiche, von deren Schutz sich viele Schulmänner Großes für das deutsche Schulwesen versprechen, noch das einen genügenden Ersatz bieten, was durch das akademische Katheder als wissenschaftlich-pädagogisch sanctionirt und patentirt worden ist.

Weichen wir von den einfachsten Principien einer naturgemäßen Pädagogik ab, so wird auch die peinlichste pädagogische Detailarbeit die rechte Fruchtbarkeit vermissen lassen. Gerade an Anweisungen, wie man beim Unterrichte bis ins Kleinste hinab verfahren soll, lässt es freilich die jetzige Pädagogik am wenigsten fehlen.

Wer in der biblischen Geschichte zu unterrichten hat, findet in Präparationen für diesen Unterricht die genauesten Vorschriften über alles Einzelne desselben unter sorgfältiger Einhaltung der Fünftheilung

gegeben, die bereits bei den Pythagoreern in hohen Ehren stand. — Ein Lehrer möchte ein Volksmärchen in der gleichen Stufenfolge behandeln, vermag aber, wenn er zum „Begrifflichen" gelangt, den ethischen Grundgedanken unbedingt nicht zu erkennen, und das Märchen gehört doch zu den schönsten, so dass er auf dessen Behandlung nicht verzichten möchte. Allein in einer von Meisterhand ausgeführten Anweisung über die unterrichtliche Verwertung dieses Märchens nach den fünf Stufen findet er unter anderem auch den ethischen Grundgedanken sorgfältig herausgeschält, auch wenn ein solcher Grundgedanke thatsächlich gar nicht vorhanden ist. Außerdem ist als artige Zugabe noch eine Anleitung beigefügt, wie der Rechenunterricht passend an das gleiche Märchen anknüpfen kann. — Eine Sammlung von Präparationen für den deutschen Leseunterricht gibt die genaueste Anweisung, wie man die einzelnen Blumen eines lyrischen Blütenstraußes systematisch in seine Bestandtheile zu zerpflücken hat. Der Text mancher darin behandelten Volkslieder enthält nur wenige Zeilen. Aber die Besprechung der Vorbereitung und Darbietung, der Vertiefung in den Gedankengang und besonders in den Grundgedanken mit dem sorgsamen Hinweis auf die eigenthümlichen Schönheiten der Dichtung sowie die Anleitung zur Verwertung mit ihren Unterabtheilungen füllen ganze Seiten aus. In entsprechender Weise finden wir auch episch-lyrische Gedichte verwertet. — In der gleichen Manier sind Stoffe aus der Geographie sowie aus anderen Unterrichtsfächern behandelt, und die Verarbeitung dessen, was von diesen Stoffen noch nicht in Angriff genommen ist, harrt der baldigen Vollendung durch tausend fleißige Hände.

Ein Schulamtscandidat soll in einer Probelection zeigen, wie man die Kinder das kleine a in deutscher Schrift schreiben zu lehren hat, weiß aber nicht recht, wie er es anstellen soll. Allein „dem Manne kann geholfen werden". Ein guter Freund macht ihn darauf aufmerksam, dass eine Musterdarstellung von einem der berufensten Vertreter der Wissenschaft darüber vorliegt, wie man die Schreibung gerade dieses Buchstabens, den die älteren Generationen nur mit Unverstand nachmalen gelernt haben, dem heranwachsenden jungen Deutschland auf wissenschaftlich-systematisch-psychologischer Grundlage mit Sinn und Verstand in fünf Stufen beizubringen hat. Auch diese Darstellung füllt mehrere Seiten. Ist doch auch nichts, auch das Geringste nicht, darin übersehen. Der Lehrer erfährt unter anderem genau, wann er nach der theoretischen Vorbereitung das Luftschreiben durch die Schüler beginnen lassen, wann er durch die ein-

zelnen Bänke hindurchgehen muss, wann er sich wieder auf seinen Posten vor der Tafel zurückzubegeben und von da aus die Schüler scharf zu fixiren hat. Auch ein genaues Reglement über sämmtliche Commandorufe, die er an die Classe zu richten hat, ist eingeflochten. — Einem anderen Candidaten ist die Aufgabe zugefallen, die Zahl Drei, die bei den Pythagoreern in nicht minder hohem Ansehen stand, wie ihre vorerwähnte Schwester, die Fünf, bei diesem und ihren modernen Collegen, mit einer Classe zu behandeln. Auch er findet eine eingehende Vorschrift für die Lösung des Problems, und zwar in der Aufeinanderfolge von Analyse und Synthese I, Association I, Synthese II, Association II, System und Methode unter Angabe der Momente, wann die Kinder dabei zuerst ein-, dann zwei- und zuletzt dreimal in die Hände zu klatschen haben. — Weniger leicht gemacht ist es einem dritten Candidaten, der eine bestimmte Partie aus der neuesten Geschichte mit den Kindern durchnehmen soll. Wol findet auch er eine sorgfältige Anweisung, wie die aufgegebene Partie genau nach dem üblichen Canon durchzunehmen ist. Jedoch der Verfasser derselben steht nicht vollkommen auf der Höhe seiner Zeit. Denn er hat die geschichtlichen Ereignisse noch genau in chronologischer Folge behandelt; der Candidat aber weiß, dass der Examinator, der ihm die Aufgabe gestellt hat, ein eifriger Anhänger der regressiven Methode beim Geschichtsunterrichte ist. Mit dieser Methode aber vermag er die übliche Aufeinanderfolge der fünf formalen Stufen nicht in Einklang zu bringen. Während seine beiden Collegen durch die Gewährsmänner, denen sie folgten, aller eigenen Denkthätigkeit überhoben waren, sieht er sich veranlasst, auf eigene Faust vorzugehen. Dabei kommt ihm der erleuchtende Gedanke: Warum sollte sich die Reihenfolge der fünf Stufen nicht genau in derselben Ordnung durchführen lassen, wie es die Natur des rückschreitenden Geschichtsunterrichtes verlangt? Er beginnt demgemäß seine Lection sofort mit der „Verwendung“, wobei er sich allerdings genöthigt sieht, gleich Verschiedenes aus der Darbietung mit einzuflechten. Die Vorbereitung aber bringt er erst ganz zuletzt, und zwar mit vollem Recht; denn das erfordert die Logik der regressiven Methode unbedingt. So ist er denn einerseits der Forderung derjenigen treugeblieben, die keine der fünf formalen Stufen vermissen wollen, und hat anderseits dem Operiren mit diesen Stufen durch wesentliche Veränderung ihrer Folge eine sinnreiche Erweiterung gegeben: er ist ein Columbus auf dem Gebiete der Wissenschaft geworden! Was Wunder, wenn ihm da durch seine Examinatoren ein ähnliches Lob zu theil wird, wie es dem

Baccalaureus in Molière's Malade imaginaire mit den classischen Worten gespendet wird:

Bene, bene respondere!
Dignus, dignus es intrare
In nostro docto corpore!

Die sorgfältigste Arbeit in den Einzelheiten der Wissenschaft aber bietet noch keine Garantie dafür, dass die Wissenschaft im Fortschritte begriffen ist. Wäre dies der Fall, so müsste man das alexandrinische Zeitalter als die Blütezeit der hellenischen Wissenschaft betrachten, während es doch allgemein als die Zeit des Niederganges des ganzen griechischen Culturlebens gilt. An Fleiß und peinlicher Sorgfalt standen die alexandrinischen Gelehrten doch sicher nicht hinter den Philosophen der besten Zeit Griechenlands zurück. Was ihnen aber abging, war der höhere Gesichtspunkt, ohne den ein fruchtbares Gedeihen der Wissenschaft nicht möglich ist, und dieser Mangel verhinderte sie an jedem höheren Aufschwung und veranlasste sie, in Kleinigkeiten aufzugehen.

Ist nun darum die Einzelarbeit auf dem Gebiete der Pädagogik gering anzuschlagen? Wenn wir die Natur hierüber befragen, auf die uns die hervorragendsten Vertreter der classischen Zeit sowol unserer Pädagogik wie unserer Literatur überhaupt als die untrüglichste Führerin hinweisen, so ertheilt sie uns die Antwort, dass dies durchaus nicht der Fall ist. Denn die Natur, die sowol mit mikroskopischem wie mit teleskopischem Auge arbeitet, schafft in dem einen wie in dem anderen Falle genau mit derselben Sorgfalt. Ihre Sorgfalt im Kleinen tritt besonders hervor, wenn wir ihre Miniaturgebilde mit denen der Menschenhand vergleichen. Wenn wir beispielsweise die zierlichste Nadelspitze unter ein stark vergrößerndes Mikroskop bringen, so zeigt sich uns eine überaus plumpe schartige Eisenspitze, während ein Bienenstachel seine vollkommene Rundung auch unter dem schärfsten Mikroskope bewahrt. Bringen wir das feinste Spitzengewebe unter das Vergrößerungsglas, so erblicken wir ein äußerst grobes und unregelmäßiges Gewirr, während ein Spinngewebe die Regelmäßigkeit und Feinheit seiner Textur erst recht darunter offenbart. Dem entsprechend erschließt sich die Symmetrie des Schmelzes auf einem Schmetterlingsflügel erst dem scharf bewaffneten Auge, vor dem die der sorgfältigsten Arbeit von Menschenhand nicht zu bestehen vermag. Eine andere Lehre aber, die uns die Natur bei ihrem Schaffen im Kleinsten ertheilt, ist die, dass sie nie den innigen

Zusammenhang des Einzelnen mit dem Ganzen verliert, und in diesem Sinne sagt der große Dichter und sinnige Beobachter der Natur:

Willst du dich am Ganzen erquicken,
So musst du das Ganze im Kleinsten erblicken,

und:

Willst du ins Unendliche schreiten,
Geh nur ins Endliche nach allen Seiten.

Dadurch, dass sie uns vielfach Gelegenheit zur Beobachtung bietet, wie sich das All im Kleinsten spiegelt, gewinnt auch dieses die höchste Bedeutung für uns. Dadurch, dass sie zugleich überall, wo diese genügen, die einfachsten Mittel anwendet, um die mannigfachsten Wirkungen zu erzielen, verfällt sie keineswegs in Eintönigkeit, sondern erzeugt frisches Leben und zugleich erhabene, beruhigende Harmonie:

Wenn im Unendlichen dasselbe
Sich wiederholend ewig fließt,
Das tausendfältige Gewölbe
Sich kräftig ineinander schließt,
Strömt Lebenslust aus allen Dingen,
Dem kleinsten wie dem größten Stern,
Und alles Drängen, alles Ringen
Ist ew'ge Ruh' in Gott dem Herrn.

Wer z. B. die Gebilde der Natur darauf hin untersucht hat, was sie alles durch die Anwendung des Verhältnisses des goldenen Schnittes, das Kepler bereits im 17. Jahrhundert als „die göttliche Proportion“ und Zeising um die Mitte des unsrigen nicht nur als „den Kanon aller Kunst“, sondern auch als „die morphologische Grundlage aller organischen Bildungen auf der Welt“ bezeichnet hat, zu erreichen weiß, ein Gesetz, das ihr ebensowol zu praktischen wie zu ästhetischen Zwecken dient, die sie mit gleicher Sorgfalt wie die praktischen bis ins Kleinste herab verfolgt, wird dies bestätigt finden. Mögen wir den Bau der menschlichen Hand oder des menschlichen Körpers überhaupt, mögen wir die Form der Rose, eines Farnkrautes oder eines Tannenzapfens und tausend andere organische Bildungen betrachten, in denen das Verhältnis des goldenen Schnittes entweder rein oder in Variationen hervortritt — denn auch für diese pflegt die Natur zu sorgen — überall finden wir Gelegenheit zu bewundern, welche unendliche Vielseitigkeit und Mannigfaltigkeit sie auf der einfachsten Grundlage zu entwickeln vermag.

Der Umstand, dass die Natur nicht nur auf das Einzelne hohen Wert legt, sondern auch überall im Kleinen die Principien im Auge behält,

nach denen sie im Großen arbeitet, dass sie ferner nirgends verwickelte Mittel in Anwendung bringt, wo die einfachsten ihren Zweck vollkommen erfüllen, und dass sie bei aller Regelmäßigkeit nirgends pedantisch verfährt, muss uns als ein wichtiger Fingerzeig für die Pädagogik dienen.

Wir verfahren aber unnatürlich und unpsychologisch, wenn wir eine bestimmte Reihenfolge beim Unterrichtsverfahren, die in manchen oder auch in vielen Fällen ganz wol angebracht ist, auf alle Fälle auszudehnen suchen, zumal wenn wir sie durch Zugaben zu dem gegebenen Unterrichtsstoff in all ihren Theilen da zu erschöpfen suchen, wo manche dieser Theile oder auch alle bereits in diesem Stoffe vollständig gegeben sind. Dies zeigt sich besonders, wenn man den oben erwähnten methodischen Kanon regelrecht auf die verschiedensten Schöpfungen der Dichtkunst anzuwenden sucht, wie es von vielen Didaktikern mit Vorliebe geschieht, ein Verfahren, das der geschmacklosen Breite im Erklären von Gedichten bedenklichen Vorschub leistet. Man verlangt mit Recht von einem tüchtigen Pädagogen, dass er psychologisch verfahre; aber verlangen wir nicht auch das Gleiche vom wahren Dichter? Es wäre natürlich ein unsinniges Verlangen, von dem Dichter zu fordern, dass er für seinen Zweck gründlich wissenschaftliche Psychologie studire; wol aber muss man von ihm beanspruchen, dass er das menschliche Herz genau kennt, und dass er mit sicherem Takte die Mittel zu treffen weiß, durch die sich am besten auf dasselbe wirken lässt. Entspricht er dieser Aufgabe nicht, so bieten seine Erzeugnisse keinen geeigneten Gegenstand für den Unterricht. Hat er aber seine Schuldigkeit vollkommen gethan, so hat sich die Pädagogik wol zu hüten, ihm eine Arbeit abnehmen zu wollen, die er bereits gethan hat. In vielen Fällen findet es nicht nur der epische, sondern auch der dramatische Dichter angezeigt, der Haupthandlung seiner Dichtung eine besondere Einführung vorangehen zu lassen. So verfährt Goethe im Egmont und Schiller im Tell, und so geschieht es in zahlreichen größeren und kleineren Dichtungen. Sollen wir nun hier überall eine Vorbereitung zur Vorbereitung bieten? Oder aber: der Dichter führt uns mit gutem Bedacht mitten in die Ereignisse hinein und gibt uns erst im Fortschritte seiner Darstellung volle Klarheit über die anfängliche Situation, und das geschieht keineswegs blos in Dramen, sondern auch oft in kleinen erzählenden Gedichten, die für die Schule benutzt zu werden pflegen. Hier lässt sich freilich, wenn wir dem Dichter vorgreifen wollen, sehr bequem eine Einleitung durch den Unterricht anbringen; aber das Unpsychologische

dieser Vorbereitung liegt auf der Hand. Denn das in ihr Gebotene wiederholt sich in der Dichtung selbst, und die von dem Dichter beabsichtigte dramatische Wirkung wird mindestens abgeschwächt, wenn nicht gründlich zerstört. Lassen wir also den Dichter für sich selbst sprechen, wo er es angezeigt findet zu reden, und gestatten wir ihm zu schweigen, wo er das Schweigen für angebracht hält; denn der wahre Dichter weiß ebenso gut an rechter Stelle zu schweigen wie zu reden. Oder müssen wir,

Savantissimi doctores,
Philosophiae*) professores
Et vos altri messiores!

den psychologischen Process, den der Dichter in seinen Lesern hervorrufen will, künstlich unterstützen, wenn er sich auch ganz ohne unser Zuthun vollzieht?

Die schlimmsten Verstöße aber werden vielleicht bei der „Anwendung“ von solchen Pädagogen begangen, die überall nach dem ethischen Grundgedanken und überhaupt nach der Moral fragen, auch wo der Dichter eine rein ästhetische Wirkung beabsichtigt. Mitunter bricht freilich auch ein Dichter selbst seinem Gedichte gerade dadurch die Spitze ab, dass er mit plumper Deutlichkeit auf den Zweck seiner Dichtung hinweist, den jeder Leser schon von selbst erkennt. Solche Gedichte verdienen natürlich unsere Beachtung nicht.

In vielen Fällen genügt der einfache schöne und ausdrucksvolle Vortrag des Gedichtes, und jeder Zusatz ist vom Übel. Das gilt besonders von wahrhaft volksthümlichen Dichtungen. Jedenfalls aber ist es nicht leicht, bei der Erklärung von Gedichten die rechte Mitte zwischen dem Zuviel und Zuwenig des Darzubietenden zu treffen. Die meisten der gebräuchlichen Anweisungen zur Erklärung von deutschen Gedichten jedoch, die in der Schule zur Verwendung zu kommen pflegen, bieten viel zu viel. Dabei führen die darin enthaltenen Erklärungen noch obendrein öfters da irre, wo vielleicht der Lehrer oder auch der Schüler bei reiflichem eigenen Nachdenken selbst auf das Richtige gekommen wäre.

Ein Lehrer fragt z. B. bei der Lectüre der Stelle aus Goethe's Fischer:

Was lockst du meine Brut
Mit Menschenwitz und Menschenlist
Hinauf in Todesglut?

*) Bei Molière heißt es statt dessen medicinae.

was wol der Dichter mit dem Worte Todesglut meine. Ein Schüler bezieht es auf die Glut der Bratpfanne. Der Lehrer aber, der verblüfft ist, auf eine so triviale Auffassung zu stoßen, belehrt ihn eines anderen. Denn sämmtliche Commentatoren, die er benutzt hat, stimmen darin überein, dass unter dem Worte die sonnendurchglühte Atmosphäre über der Oberfläche des Wassers, aber ja nicht etwa die Glut eines Kessels oder einer Pfanne zu verstehen sei. Aus Eckermann's Gesprächen mit Goethe, den jener wegen der erwähnten Stelle befragt, hätte er freilich entnehmen können, dass der Schüler thatsächlich das Richtige getroffen hatte. — In einer der verbreitetsten Erklärungen zu deutschen Dichtungen ist zu der Stelle in der Schilderung des Zweikampfes zwischen Achilles und Hektor in der Vossischen Homerübersetzung:

Jetzo fürwahr nicht gilt es vom Eichbaum oder vom Felsen
Lange mit ihm zu schwatzen wie Jungfrau traulich und Jüngling —

bemerkt, dass das „überhaupt von etwas Geringfügigem" sprechen heiße. Da der Commentar einen Ruf genießt, mag sich mancher durch diese Erklärung beirren lassen. Einem unbefangenen Leser aber dürfte es schwerlich entgehen, dass es nicht etwa über — sondern vom Eichbaum oder Felsen herab, auf ihnen sitzend, heißen soll, worüber das Original gar keinen Zweifel lässt.*) — Ähnlich ergeht es in demselben Commentar der Stelle aus Schiller's Kranichen:

Sei uns der Gastliche gewogen,
Der von dem Fremdling wehrt die Schmach.

Hier soll der Gastliche entweder den Gastfreund oder auch Zeus als Beschützer des Gastrechtes bezeichnen. Wer jedoch bedenkt, dass jene Worte des Ibykus an die Kraniche gerichtet sind, muss sich sagen, dass die erstere Erklärung unbedingt ausgeschlossen ist.

Dazu kommt, dass literarische Spürhunde verschiedener Art eifrig bemüht sind, Musterbeiträge zu den Recepten zu liefern, wie man den reinen Genuss der Poesie trüben kann. In meiner Heimat lebte ein Gymnasialprofessor, der in den Naturwissenschaften, die er in den Oberclassen zu behandeln hatte, wol bewandert war. Demselben wurde einst auch der deutsche Unterricht in einer Mittelclasse anvertraut. Diese Gelegenheit benutzte er dazu, bei der Besprechung der Stelle in den Kranichen des Ibykus:

Da sieht man Schlangen hier und Nattern
Die giftgeschwollnen Bäuche bläh'n —

---

*) ἀπὸ δρυὸς οὐδ' ἀπὸ πέτρης, Ilias XXII. 126.

den Schülern auseinanderzusetzen, dass die Nattern überhaupt nicht giftig seien, und dass die giftigen Schlangen ihr Gift in den Giftzähnen, keineswegs aber in den Bäuchen führten. Hierauf berichtete er in einer Conferenz mit Stolz über die erwähnte Lection. Seine belehrenden Erörterungen wurden ohne Entgegnung aufgenommen; deutschen Unterricht aber erhielt er nachdem nie wieder übertragen. Ein anderer Professor hat eine Besprechung über den Grafen von Habsburg von Schiller veröffentlicht, worin er ausführt, dass — der Kurfürst von Böhmen —? Nein, dafür haben bereits andere gesorgt, obwol sich der Dichter selbst durch eine Anmerkung zu jenem Gedichte gegen den Verdacht einer groben Unkenntnis der Geschichte verwahrt hatte — Oder, dass er einen so nüchternen Herrn wie Rudolf von Habsburg zu einem begeisterten Kunstmäcen gemacht hat? Auch darin waren ihm schon andere zuvorgekommen, deren Lorbeeren ihm keine Ruhe ließen. Er weiß vielmehr das Gedicht dadurch von einem weit originelleren Standpunkt zu beleuchten, dass er darauf hinweist, welch gröbliche Unkenntnis des Jagdsportes der Dichter entwickelt, indem dieser sagt:

Aufs Weidwerk hinaus ritt ein edler Held,
Den flüchtigen Gemsbock zu jagen.

Aber er will ihn wenigstens nicht ohne gründliches Verhör verurtheilen. Denn, führt er aus, es ließe sich vielleicht zu Schiller's Gunsten annehmen, der Graf sei blos bis an das Gebirge geritten, um dann die Gemsjagd zu Fuß zu beginnen. Aber nein! Im weiteren Verlauf der Erzählung heißt es ausdrücklich:

Und er selber auf seines Knappen Thier
Vergnüget noch weiter des Jagens Begier.

Der Dichter ist also zu Recht verurtheilt und unsere Literaturkunde um einen wertvollen Beitrag bereichert. Vielleicht rettet noch irgend ein Herausgeber eines Lesebuches für die Jugend den Dichter dadurch, dass er den Gemsbock durch einen Hirschbock ersetzt. Jedenfalls ließe sich das noch viel einfacher bewerkstelligen als die Änderungen des sinnreichen Verfassers jenes Liederbuches für höhere Mädchenschulen, der unter anderem dadurch jede Gefahr für die Seelen der höheren Töchter und jedes Ärgernis für ihre Erzieherinnen zu beseitigen wusste, dass er die Worte in dem Liede vom zerbrochenen Ringlein:

Mein Liebchen ist verschwunden,
Das dort gewohnet hat,

mit glücklichem Takte also umgeändert hat:

Mein Onkel ist verschwunden,
Der dort gewohnet hat.

Freilich mussten dieser Änderung zufolge zugleich mit dem Liebchen auch ganze Strophen aus dem Eichendorff'schen Liede verschwinden, während mit der Verwandlung des Gemsbockes in einen Hirschbock aller Anstoß entfernt wäre. Vielleicht thut es auch ein Rehbock, falls dieser besser gefällt.

Der leidigen Sucht, fortwährend zu erklären und zu besprechen, ist es auch zu danken, dass oft gewisse Gedichte nicht etwa ihres poetischen Wertes wegen für die Behandlung in der Schule ausgewählt werden, sondern lediglich darum, weil sie viel Stoff zum Erklären bieten. Eine Dichtung aber, die nicht an und für sich gefällt, sondern erst eines weitläufigen Commentars bedarf, um genießbar gemacht zu werden, ist von mindestens zweifelhaftem Werte. Dem gegenüber ist es begreiflich, dass von anderer Seite schon die Forderung aufgestellt worden ist, dass die Schöpfungen der Dichtkunst der Jugend ohne jede Erläuterung darzubieten seien. Besser wäre dies jedenfalls als eine Verwässerung der schönsten Poesien durch allzu redselige Erklärer. Auch würde es eher einen Schutz gegen die häufige Verwertung solcher Dichtungen für den Unterricht bieten, deren volles Verständnis sich der Jugend doch nicht erschließen lässt. Selbstverständlich aber wird deshalb kein Unbefangener ein taktvolles Erklären von Gedichten verwerfen, die überhaupt einer Erläuterung bedürfen, oder solche Gedichte völlig vom Schulgebrauche ausgeschlossen wissen wollen.

Wie die allgemeine Anwendung einer bestimmten Schablone bei der Behandlung dichterischer Schöpfungen zu bedenklichen Verirrungen führen kann, so kann sie auch anderen Unterrichtsstoffen gegenüber, wenn auch nicht überall im gleichen Grade, leicht nachtheilig werden. Die Einzelarbeit in der Pädagogik kann sich nur dann recht fruchtbar erweisen, wenn wir dabei niemals die Grundwahrheiten vergessen oder unberücksichtigt lassen, die uns im allgemeinen wie im besondern leiten müssen. Zu diesen Grundwahrheiten aber gehört unzweifelhaft die, welche Pestalozzi in die Worte fasst: Auch erzwungene und steife Ordnungsfolge ist nicht in der Lehrart der Natur. Wie oft aber wird gerade gegen diese einfache und selbstverständliche Wahrheit in bedenklichster Weise verstoßen! Dass dies so häufig geschieht, beruht zum nicht geringen Theile darauf, dass viele die Pädagogik als einen Bau betrachten, der im Ganzen abgeschlossen sei und den es nur noch in manchen

Einzelheiten zu vollenden gelte. Die Präparationen, die ihnen für ganz bestimmte Unterrichtsgegenstände dargeboten werden, betrachten viele Lehrer als bereits völlig ausgeführte Einzelheiten des großen Baues, an denen sich nichts mehr ändern lasse. Sie nehmen diese Präparationen daher kritiklos hin und verfahren mehr oder weniger mechanisch danach. Wollten sie dieselben freilich alle darauf hin prüfen, ob sie auch den einfachsten Principien einer verständig entwickelnden Pädagogik entsprechen, so dürften sie leicht erkennen, wie wenige von ihnen einer ernsten Kritik Stand zu halten vermögen. Gesetzt aber auch, die dargebotenen Präparationen ließen kaum etwas zu wünschen übrig, was hätte ein Lehrer, welcher glaubte, dass ihn ihre Benutzung des eigenen Nachdenkens überheben könnte, dann Großes damit gewonnen? Selbst in diesem Falle ließe sich höchstens sagen:

Ausnehmend schön war die Stute;
Sie aber war leider todt.*)

Nur Leben vermag wiederum frisches Leben zu erzeugen. Ein Lehrer, der durch seinen Unterricht wirklich entwickelnd wirken, den Schüler zum Selbstdenken und zur Selbstthätigkeit führen will, muss auch in der Behandlung der Einzelheiten selbständig zu verfahren wissen. Hierfür kann ihn auch die geschickteste und sorgfältigste Anweisung, wie er in den einzelnen Gegenständen und in den besonderen Fällen verfahren soll, keinen genügenden Ersatz bieten; er muss vielmehr die leitenden Grundsätze nicht etwa blos kennen, sondern sie müssen in ihm volles, frisches Leben gewonnen haben, wenn er selbst Leben erwecken und erhalten will. Demgemäß ist auch die Pädagogik nicht als ein Bauwerk zu betrachten und zu behandeln. Ein Gebäude ist etwas Starres und Abgeschlossenes. Jede wahre Wissenschaft aber ist ein „ewig Wachsendes“, wie Carus die Natur genannt hat, eine Bezeichnung, die Alexander von Humboldt als höchst zutreffend anerkennt. Dem entsprechend betrachtet auch Pestalozzi die Pädagogik als ein Organisches, das in beständigem Wachsthum begriffen ist und bleiben muss. Sie würde versteinern und den Anspruch auf den Namen einer Wissenschaft verwirken, wenn sie abschließen wollte. Wie die Natur selbst nach höchst einfachen unwandelbaren Gesetzen schafft, aber dabei eine unendliche Mannigfaltigkeit entwickelt, so sind auch die von Pestalozzi als unumstößlich erkannten Grundsätze überaus

*) Chamisso, Roland als Rosskamm. Wer mir vorwerfen möchte, dass ich mit diesem Vergleiche völlig aus dem bisherigen Bilde gefallen sei, der möge bedenken, wie wenig sich der Vergleich der Pädagogik mit einem Bauwerke ernstlich festhalten lässt.

einfach; aber auch sie gestatten die größte Vielseitigkeit in ihrer Anwendung.

Wie aber kommt es, dass diese Grundsätze trotz ihrer Naturgemäßheit sich so wenig fruchtbar für unser Unterrichtswesen zeigen? Der Grund ist überaus einfach. Auch die besten Grundsätze können ihre segensreiche Wirkung nicht äußern, wenn sie vernachlässigt werden oder doch keine genügende Anwendung finden. Der Einfluss aber, den die Lehre Pestalozzi's noch auf das deutsche Unterrichtswesen besitzt, ist heutzutage so gering, wie man es früher kaum für denkbar gehalten hätte. Nur allzu viele Schulmänner gibt es, die zwar Pestalozzi noch einen ehrenvollen Platz in der Geschichte der Pädagogik zugestehen, ihn aber kaum noch für mehr als eine blos historische Größe halten. Alles Gute, was wir Pestalozzi verdanken, meinen sie, sei in vervollkommneter Ausführung nebst viel anderem Guten dazu in der Pädagogik enthalten, die ihren Hauptsitz in Thüringen hat, und wie in vielen anderen deutschen Orten auch in der guten Stadt Berlin ihre Filialen besitzt. Wer sich mit dieser Pädagogik — ich will sie künftig der Einfachheit wegen die moderne nennen — vertraut gemacht habe, habe damit zugleich auch die ganze Theorie Pestalozzi's in sich aufgenommen.

Hat nun die moderne Pädagogik bereits geleistet, was sie verspricht? Hat sie es zum Beispiel verstanden, der weitverbreiteten Überbürdung der Jugend mit Wissensstoff, die eine gesunde Geistesentwickelung unmöglich macht, einen wirksamen Damm entgegenzusetzen? Überall gewiss nicht. Denn nicht allein an solchen Schulen, wo man sich überhaupt nicht um die Theorie der Pädagogik kümmert, sondern auch an solchen, die unter der Leitung von Meistern der modernen Pädagogik stehen, führen die Lehrer ernstliche Klagen über das Übermaß des vorgeschriebenen Lehrstoffes, dessen Einprägung einer eigentlich erziehenden Wirksamkeit kaum Raum lasse. Kann sich eine solche Anstalt rühmen, auch nur den elementarsten Forderungen, welche die Pädagogik stellt, zu genügen?

Zu den elementarsten Grundsätzen Pestalozzi's, die ja nach der Meinung mancher Pädagogen alle durch die moderne Pädagogik verwertet sind, gehört jedenfalls dieser:

Die Bahn der Natur, welche die Kräfte der Menschheit enthüllt, muss offen und leicht und die Menschenbildung zu wahrer beruhigender Weisheit einfach und allgemein anwendbar sein.

Die Wahrheit dieses Ausspruches und die Berechtigung dieser

Forderung liegt auf der Hand. Sie gilt ebensowol von den Grundlehren der Psychologie wie von denen der Pädagogik, die sich auf jene stützen müssen. Die Erziehungswissenschaft, die von so großer Wichtigkeit für die gesammte Menschheit ist, darf, wenn sie sich wirklich fruchtbar erweisen soll, nicht als ein Mysterium hingestellt werden, in dessen Allerheiligstes kaum wenige Geweihte eindringen könnten, während dem Laien selbst die Vorhallen verschlossen bleiben müssten. Hat nun aber die moderne Pädagogik wirklich Ernst damit gemacht, jener Grundforderung Pestalozzi's nachzukommen? Weit eher, als man dies zugeben könnte, dürfte man den Verfassern mancher Schriften, die zur Einführung in die moderne Pädagogik empfohlen werden, die volle Berechtigung zugestehen, als Motto an die Spitze dieser Schriften die Worte zu stellen: „Meine Philosophie wird euch die Klarheit nehmen.“ Nicht zum wenigsten haben sie sich diese Berechtigung dadurch erworben, dass sie gewissen Akademikern ein Mittel sehr glücklich abgelauscht haben, durch das man Leuten, denen es an Selbstdenken gebricht, gewaltig imponiren kann, das Mittel nämlich, für die einfachsten und bekanntesten Dinge die sonderbarsten technischen Bezeichnungen zu setzen. Von diesem Mittel, das sich zugleich schon oft als vortrefflich bewährt hat, die Unklarheit der eigenen Gedanken zu verbergen, haben viele Gelehrte von alters her sehr ausgiebigen Gebrauch gemacht. Akademische Lehrer allerdings, die ihre Wissenschaft gerade am sichersten und freiesten beherrschen, verschmähen es, diesen wolfeilen Kunstvortheil in Anwendung zu bringen, und scheuen sogar vor der Gefahr nicht zurück, von all ihren Zuhörern vollkommen verstanden zu werden. Tief zu beklagen ist es aber jedenfalls, dass ein Verfahren, welches auf jede Wissenschaft mehr oder weniger schädigend wirken muss, gerade in der Pädagogik, von der doch besonders zu wünschen wäre, dass ihre Grundlehren möglichst Gemeingut würden, vorzugsweise Eingang gefunden hat.

Ebenso erfolgreich wie die erwähnten Theoretiker der Pädagogik darin gewesen sind, eine Fortsetzung der Leibniz'schen Monadologie, von der einer unserer Historiker der Philosophie sagt*), dass sie „ohne innere Fruchtbarkeit und Entwickelungsfähigkeit“ sei, wieder in Mode zu bringen, sind sie — auch diese traurige Wahrheit lässt sich leider nicht bestreiten — auch darin gewesen, das Studium Pestalozzi's stark in den Hintergrund zu drängen. Einen augenfälligen Beweis hierfür

*) Und zwar noch, bevor man jene Wiederauffrischung der Leibniz'schen Philosophie aus dem Schattenreiche heraufbeschwor.

bietet die überaus seltene Vertretung seiner Werke nicht etwa blos in Privatbibliotheken, sondern auch in solchen Schulbibliotheken in Deutschland, in denen die Mittel zur Beschaffung sehr wol zur Verfügung stehen.

Wollte man freilich deshalb annehmen, dass die moderne Pädagogik besonders tiefe Wurzeln geschlagen hätte, und dass alle Lehrer an solchen Anstalten, deren Inspectoren und Leiter sie als kanonisch betrachten und eifrig zu fördern suchen, sonderlich von ihr erbaut oder gar begeistert wären, so würde man sehr irren. Viele dieser Lehrer empfinden die Verhältnisse, unter denen sie zu unterrichten haben, als einen Bann, dem sie sich gern entziehen würden. Äußert man ihnen gegenüber Ansichten, die von dem, was ihnen fortwährend als die Summe aller pädagogischen Weisheit angepriesen wird, stark abweichen, so kann man leicht die Erfahrung machen, dass sie, statt sich über derartige Ketzereien entrüstet oder entsetzt zu zeigen, dieselben vielmehr wie eine Befreiung von einem dumpfen Druck aufnehmen und erfreut erwidern, Ähnliches hätten sie sich längst auch schon gesagt; sie seien aber auf ganz entgegengesetzte Aussprüche der ersten Autoritäten der Wissenschaft verwiesen worden, wenn man ihnen auch den Beweis für die Richtigkeit dieser Aussprüche schuldig geblieben sei.

Überhaupt ist es sehr bezeichnend für den Gegensatz zwischen der classischen und der modernen Pädagogik, dass sich diese so häufig sträubt, den Fundamentalsatz anzuerkennen, dass in der Wissenschaft keine Autorität an sich gelten darf, während Pestalozzi noch am Ende seiner Lebensarbeit mit echt wissenschaftlichem Ernste und echt wissenschaftlicher Bescheidenheit sagt: „Prüfet alles, behaltet das Gute, und wenn etwas Besseres in euch selber gereift, so setzet es zu dem, was ich euch in diesen Bogen in Wahrheit und Liebe zu geben versuche, in Wahrheit und Liebe hinzu.“

Es wird also dadurch, dass sich die Modepsychologie und Modepädagogik besonderer Begünstigung und Unterstützung erfreut, der erwähnte Ausspruch, nach dem es ihr an innerer Triebkraft gebricht, keineswegs Lügen gestraft. Sie fristet vielmehr selbst da, wo sie als die vorschriftsmäßige gilt, nur ein künstliches Leben. Übrigens ist auch ihre Reincultur nicht allzu häufig anzutreffen. Die Psychologie und Pädagogik Pestalozzi's hingegen bedurfte, wie alles, was seine Lebensberechtigung in sich selbst trägt, keine Stützen und Krücken. Sie wusste sich vielmehr trotz aller Hindernisse, die man ihr in den Weg legte, siegreich Bahn zu brechen. Als es Adolf Diesterweg

unternahm, der Theorie Pestalozzi's überall in Deutschland Eingang zu verschaffen und ihre Verwertung durch die Praxis zu fördern, kamen ihm hierbei die deutschen Lehrer frei und mit freudigen Herzen entgegen, und man kann gewiss nicht behaupten, dass er in seinem Bestreben die wünschenswerte Unterstützung von oben her gefunden hätte. Allein dies hinderte durchaus nicht, dass die Sache, die er vertrat, eine solche Begeisterung unter der deutschen Lehrerwelt erweckte, dass seine Zeitgenossen mit ihm in der Überzeugung einig waren, die Lehrer einer späteren Zeit würden sich gar keine Vorstellung von dieser Begeisterung machen können.

Wer Pestalozzi nicht näher kennt, mag sich vielleicht darüber wundern, wie man nicht nur von der Pädagogik, sondern auch von der Psychologie Pestalozzi's sprechen kann. Allerdings hat Pestalozzi nicht zu Füßen eines akademischen Katheders gesessen, von dem aus die Lehren der wissenschaftlichen Psychologie verkündet wurden. Allein er hat sich, um seinen Hauptzweck zu erreichen, die Erforschung der Kinder- und der Menschenseele überhaupt zu einer ernsten Lebensaufgabe gemacht, und das ist auch etwas, unter Umständen vielleicht noch weit mehr als jenes, zumal wenn man bedenkt, dass er einen genialen Tiefblick besaß, wie er nur äußerst wenigen verliehen ist. Hätte uns Pestalozzi blos seine pädagogische Theorie hinterlassen, ohne die Psychologie besonders berührt zu haben, selbst dann wären wir berechtigt, von seiner Psychologie zu sprechen. Denn wenn sich eine pädagogische Theorie als besonders fruchtbar erwiesen hat, so ist wol bestimmt anzunehmen, dass sie sich auf psychologische Principien stützt, ohne deren Berücksichtigung von einem wahrhaften Gedeihen der Erziehungsarbeit nicht die Rede sein kann. Nun aber ist nicht blos das der Fall, sondern er spricht auch seine psychologischen Grundsätze ausdrücklich aus, und zwar sind dies gerade solche, deren Verwertung für Erziehung und Unterricht von höchster Bedeutung ist. Wenn also Goethe darin Recht hat, dass das allein wahr ist, was sich als fruchtbar erweist, so spricht dies entschieden für die psychologischen Voraussetzungen Pestalozzi's. Die systematische Psychologie aber, so weit wenigstens als diese nicht nur von sich behauptet, dass sie von der Erfahrung ausgehe, sondern wirklich Ernst damit gemacht hat, ist weit entfernt, sich mit den psychologischen Principien Pestalozzi's in Widerspruch zu setzen, sondern sie bestätigt vielmehr die psychologischen Voraussetzungen, auf die er seine pädagogische Lehre gründet. Das gilt unter anderem von der Annahme Pestalozzi's, dass die Seelenvermögen dem Menschen angeboren sind, dass sie zwar

zunächst nur im Keime in der Kindesseele liegen, aber der Entwickelung fähig sind und nach Entwickelung verlangen. „Alle reinen Segenskräfte der Menschheit sind nicht Gaben der Kunst und des Zufalls. Im Innern der Natur aller Menschen liegen sie mit ihren Grundlagen. Ihre Ausbildung ist allgemeines Bedürfnis der Menschheit.“ Diese Sätze sind keineswegs blos von theoretischer Bedeutung für die Pädagogik, sondern von größter Wichtigkeit für die Erziehungs- und Unterrichtspraxis. Sie enthalten eine nachdrückliche Warnung vor der Gefahr für den Lehrer, der Natur durch unbedachtes Eingreifen in ihren Gang und durch willkürliches Construiren beim Unterricht Gewalt anzuthun, und ermahnen dazu, vielmehr die von ihr beabsichtigte Entwickelung sorgsam und schonend zu fördern. Eine Psychologie dagegen, welche die Urvermögen der Seele im Principe leugnet, legt gerade jene Gefahr nahe. Wenn dieselbe Psychologie später, wo sie zur Behandlung des Besonderen schreitet, sich in wenig consequenter Weise dennoch veranlasst sieht, die ursprünglichen Seelenvermögen als Factoren zu betrachten, die man für die Theorie der Pädagogik nicht außer Acht lassen darf, nnd wenn sie thatsächlich mit ihnen zu rechnen sucht, so mildert dies höchstens den Übelstand, hebt ihn aber nicht auf. Denn eine solche Psychologie kann nicht mit der gleichen Consequenz und dem gleichen Nachdruck auf die sorgfältige Berücksichtigung der Individualbestimmung des Menschen dringen, auf die Pestalozzi ein so großes Gewicht legt; sie hat von vornherein das Recht verwirkt, mit derselben Schärfe auf der Forderung zu bestehen, dass „Erziehung und nichts anderes“ das Ziel der Schule bilden müsse, wie dies einer Psychologie zusteht, die gerade von dem ausgeht, was jene in ihrem Principe verwirft. Daher kann es nicht sonderlich befremden, wenn trotzdem, dass so viel von erziehendem Unterrichte gesprochen und geschrieben wird, die Aufgabe, welche Pestalozzi der Schule zuschreibt, nicht zu ihrem vollen Rechte kommt, sondern vielmehr gewöhnlich in den Schulen die Erziehung dem Unterrichte gegenüber als das Untergeordnete betrachtet wird, und wenn sogar nur allzuhäufig ein nichterziehender Unterricht seine tollen Orgien feiert.

Wie es Thatsache ist, dass die Werke des Mannes, der sich die größten Verdienste um die Pädagogik erworben hat, verhältnismäßig wenig Beachtung mehr finden und seine Worte: „Er ist nicht mehr, du kennst ihn nicht mehr; was von ihm übrig ist, sind zerrüttete Spuren seines zertretenen Daseins“, die sich bald, nachdem er sie niederschrieb, zu seiner Freude als eine viel zu düstere Voraussetzung

erweisen sollten, nunmehr in manchen Gegenden Deutschlands zur traurigen Wahrheit geworden sind, so ist es, was selbstverständlich damit zusammenhängt, auch Thatsache, dass die einfachsten und zugleich wichtigsten Grundlehren der classischen Pädagogik keineswegs allgemeine Geltung und Verwertung gefunden haben. Wäre dies der Fall, so könnten nicht fortwährend „zeitgemäße“ Forderungen an die Schule herantreten und vielfach Berücksichtigung finden, die mit pädagogischen Grundsätzen, die als unwandelbar gelten sollten, in schroffem Widerspruche stehen. So verschiedenartig auch sonst diese Forderungen sind, so haben sie doch das gemeinsam, dass sie thatsächlich im hohen Grade unzeitgemäß sind und besonders dem Grundsatze Pestalozzi's zuwiderlaufen: „Wer nicht Mensch ist, in seinen inneren Kräften ausgebildeter Mensch ist, dem fehlt die Grundlage zur Bildung seiner näheren Bestimmung und seiner besonderen Lage.“

Als die summarische Zusammenfassung aller übrigen derartigen Forderungen lässt sich wol die bezeichnen, dass die Schule die realen Interessen des gegenwärtigen Lebens mehr als bisher berücksichtigen müsse. Soll das etwa heißen, der Schulunterricht müsse alle Pedanterie abstreifen, die ihm noch so vielfach anhaftet, alle Unnatur in seinem Verfahren beseitigen und vor allem die jugendlichen Köpfe nicht mit überflüssigem Wissenskram belasten, mit dem sich im praktischen Leben doch nichts Rechtes anfangen lässt? Wenn das damit gemeint wäre, so ließe sich allerdings nichts dagegen einwenden; denn das würde nicht nur die idealen, sondern auch die realen Interessen fördern. Allein wenn heutzutage von realen Bedürfnissen die Rede ist, welche durch die Schule berücksichtigt werden sollen, so pflegt man dabei hauptsächlich an Sonderinteressen zu denken, welche dieselbe von ihrer erziehlichen Aufgabe ablenken. Weit weniger hat man dabei die Beseitigung des überflüssigen Lehrstoffes im Auge. Denn das Dogma, dass es Aufgabe der Schule sei, das zeitgenössische Wissen wenigstens in seiner Quintessenz den Schülern zu übermitteln, hat auch unter den Lehrern noch sehr viele Anhänger. Gesetzt auch, die Schule wäre thatsächlich gegenwärtig noch imstande, diese Aufgabe zu lösen, womit sie doch unfehlbar gegen eine wichtigere Forderung verstoßen würde, die unwandelbar ist, wie sollte es dann in hundert und tausend Jahren damit werden? Außerdem erfordert weder die Lebenspraxis noch der gesellschaftliche Verkehr eine Erschöpfung des zeitgenössischen Wissens, auf das viele Schulen so ängstlich bedacht sind. Man kann sich vielmehr leicht überzeugen, mit welch geringem

Wissensquantum sich selbst in den höheren Gesellschaftskreisen bequem auskommen lässt, die des christlichen Adels deutscher Nation keineswegs ausgeschlossen.

Wer nur mit der nöthigen Pferdekenntnis ausgerüstet ist — freilich auch Hundekenntnis nicht zu vergessen! — ist damit im Besitz eines Bildungselementes, dem er nicht allzuviel hinzuzufügen braucht, um sich mit glücklichem Erfolg in den höheren Sphären der Gesellschaft bewegen zu können. Freilich ist auch die Heraldik eine edle Wissenschaft und der Gothaische Hofkalender ein sehr lehrreiches Buch; allein man braucht selbst in so wichtigen Dingen nicht allzu gründlich beschlagen zu sein. Weiß jemand ein Vollblutpferd richtig auf seinen Wert zu taxiren, ist er dazu im „edlen“ Weidwerk wolerfahren und in der Kynologie wenigstens nicht so sehr Laie, dass er Gefahr läuft, einen wertvollen Rassehund von einem ganz gewöhnlichen Köter nicht unterscheiden zu können, so wird er doch in den Augen sehr vieler Adeliger als ein Mann dastehen, dem wenigstens in der Hauptsache nichts abgeht, da ihre eigene Bildung in derartigen Dingen aufgeht. Was außerdem noch das Interesse dieser Kreise fesselt, pflegen Nichtigkeiten verschiedener Art zu sein. Selbstverständlich fehlt es auch nicht an Adeligen, die sich über das erwähnte Niveau erheben; aber es lässt sich schwerlich behaupten, dass diese die Regel bildeten. Im allgemeinen dürfte vielmehr ein Mann von tieferer Bildung, der mit den sogenannten höheren Kreisen in Berührung kommt, diesen leicht unbequem werden, oder sie ihm, oder vielmehr das Verhältnis wird auf Gegenseitigkeit beruhen. Trotzdem bildet es für sehr viele Bürgerliche, die es lieben in erborgtem Lichte zu strahlen, den Gegenstand ihres höchsten Strebens, sich Eingang in „die feinste Gesellschaft“ zu verschaffen, und zu dem, was sie von dort annehmen und eifrig weiter tragen, gehört unter anderem das ritterliche Ehrenprincip mit dem Duellwesen sowie die verhängnisvollste Art des Sportes nebst den damit verbundenen unsinnigen Wetten und den zahlreichen Opfern an Menschen und Thieren, die noch heute dem Poseidon Hippios zu Ehren fallen. Man vergegenwärtige sich dem gegenüber die Worte Pestalozzi's: „Seht ihr's nicht, Menschen, fühlt ihr's nicht, Söhne der Erde, wie eure oberen Stände in ihrer Bildung ihre inneren Kräfte verlieren? Siehst du nicht, Menschheit, wie ihre Abweichungen von der weisen Ordnung der Natur leeren und öden Unsegen unter sie und von oben herab ins Volk bringen?“ — und behaupte dann noch, dass sich die socialen Anschauungen Pestalozzi's längst überlebt hätten!

Zu den erwähnten realen Interessen der Gegenwart rechnen viele besonders das, was zu Gunsten des Heeres von den Schulen beansprucht wird. Obwol es doch auf der Hand liegt, dass die Schule, wenn sie einfach, ohne Nebenrücksichten, ihre Pflicht gehörig erfüllt, damit auch das leistet, was das Heer billigerweise von ihr verlangen kann, haben sich schon manche Pädagogen höchst unnöthiges Kopfzerbrechen darüber gemacht, wie die deutsche Schule unserem Heerwesen am besten in die Hände arbeiten könne. Ist der deutsche Militarismus denn ein gar so schwächlicher Herr, dass er unserer besonderen Unterstützung bedürfte und nicht Manns genug wäre, gehörig für sich selbst zu sorgen? Niemand kann ernstlich darüber in Zweifel sein, zu wessen Gunsten da, wo sich die Interessen von Schule und Kaserne kreuzen, was oft genug der Fall ist, der Conflict gelöst wird. Wenn Frau von Staël Preußen das Land der Schulen und Kasernen nennt, so passt dies wenig mehr auf unsere jetzigen Verhältnisse. Zuerst kommen vielmehr bei uns die Kasernen und dann die Schulen — noch lange nicht. Oder klopft vielleicht der Militarismus allzu schüchtern an die Thüren der Schulen, so dass wir erst dreimal Herein! zu rufen brauchten? Sollen wir ihn etwa bitten, uns auch fernerhin mit seinen Gaben zu beglücken, wie er uns bisher damit bedacht hat? Ich dächte, und viele werden dies zugeben, wir hätten bereits gerade genug von diesem Artikel. Viele werden freilich auch meinen, dass dies viel zu zart ausgedrückt sei, dass wir leider schon viel zu viel davon hätten. Nun, ich will auch das nicht bestreiten.

Das Verlangen, dass die realen Lebensinteressen mehr bei uns durch die Schulen zu berücksichtigen seien, wäre nur dann berechtigt, wenn man sich in Deutschland einen Luxus mit der Pflege der höheren Interessen gestattete. Allein niemand wird ernstlich behaupten, dass dies wirklich der Fall sei. Ernst von Wildenbruch, ein Schriftsteller, dem man doch gewiss den Patriotismus nicht absprechen wird, selbst wenn man darunter nur den specifisch preußischen Patriotismus versteht, erklärt vielmehr, dass Deutschland vor der Gefahr stehe, „dem geistigen Pauperismus zu verfallen“. Eher als man ihm darin Unrecht geben kann, ließe sich noch behaupten, dass diese Gefahr zum Theil bereits eingetreten sei.

Es gab allerdings eine Zeit, wo man bittere Klagen darüber führte, dass das deutsche Volk kaum ein anderes Verdienst mehr anerkenne als das auf dem Gebiete der Dichtung und Schriftstellerei, dass es sich bei seiner einseitigen Vorliebe für seine Literatur in eine Traum- und Gedankenwelt eingesponnen habe, die es dem wirklichen

Leben nur allzusehr entfremde, es zur praktischen Thätigkeit unfähig mache und ihm besonders allen Sinn für das politische Leben raube. Allein seit Männer wie Gervinus, Ludwig Börne und viele andere derartige Klagen anstimmten, ist auch der Deutsche ein wesentlich anderer geworden. Mit der völligen Veränderung der politischen Stellung Deutschlands hat sich auch die Geistesrichtung des deutschen Volkes gründlich verändert, ohne dass diese Umwandlung der Mehrzahl der Nation zum vollen Bewusstsein gekommen wäre. Auf letzterem Umstande beruht es, dass immer noch viele den Deutschen etwas als Arzneimittel anpreisen, was längst nicht mehr als solches gelten kann; es müsste denn sein, dass es sich empfehle, immer noch mit demselben Mittel frischauf weiter zu curiren, wenn an die Stelle des bisherigen Übels genau das entgegengesetzte getreten ist. Gewiss waren die erwähnten Klagen früherer Zeit nicht ohne Grund. Denn von einem gesunden Nationalleben kann allerdings nicht die Rede sein, wenn die praktische Thätigkeit unterschätzt wird und die Verdienste der Männer der Praxis nicht nach Gebür gewürdigt werden. Demgemäß lässt sich auch nicht leugnen, dass es als ein Fortschritt zu betrachten ist, wenn man in Deutschland die Verdienste eines bedeutenden Staatsmannes, Feldherrn oder sonst eines Mannes, der im praktischen Leben Hervorragendes geleistet hat, wol zu schätzen gelernt hat. Anderseits aber darf man auch nicht verkennen, dass Gervinus und alle, die seine Ansicht theilten, bei ihrem Bestreben, einer Einseitigkeit möglichst kräftig entgegenzutreten, in eine andere Einseitigkeit verfallen sind. Indem Gervinus als Grund betrachtete, was blos Folge war, machte er den deutschen Dichter und Schriftsteller zum Sündenbock für etwas, was auf eine ganz andere Rechnung zu setzen war. Wer das nicht glaubt, möge doch ernstlich die Frage erwägen, ob wirklich die deutschen Dichter und Denker die unglückseligen politischen Verhältnisse früherer Zeit heraufbeschworen haben, oder ob nicht vielmehr das einseitige Überwuchern literarischer Thätigkeit in Deutschland durch die haltlosen politischen Zustände bedingt war.

So gerecht es auch ist, wenn die praktische Tüchtigkeit ihre volle Anerkennung findet, so unbillig wäre es anderseits, wollte man darum die Arbeit auf rein geistigem Gebiete unterschätzen und ihre segensreiche Wirkung für die Menschheit verkennen. Wol greift ein großer Staatsmann oder Feldherr weit unmittelbarer und nachdrücklicher in das reale Leben seiner Zeit ein, und die Folgen seiner Thätigkeit machen sich auch für die späte Nachwelt geltend, oft auch da, wo sie nicht mehr deutlich ins Auge fallen. Dem großen Dichter und

Schriftsteller ist es dagegen verliehen, viel unmittelbarer und lebendiger auf die Nachwelt einzuwirken und dadurch erfolgreich an der Bildung und Erziehung späterer Geschlechter zu arbeiten. Wenn der größte Lyriker Roms von sich und seinen Werken sagt: „Ich habe ein Denkmal vollendet, dauernder als Erz und höher als der Pyramiden verwitterte Herrlichkeit“, so haben wenigstens die zwei Jahrtausende, die seitdem verflossen sind, seine dichterische Voraussetzung nicht Lügen gestraft, und wenn der größte griechische Historiker erklärt, dass er mit seinem Geschichtswerke der Menschheit „ein Besitzthum für alle Zeiten“ hinterlassen wolle, so hat ihn sein Vertrauen ebensowenig getäuscht. Es wäre darum nicht nur höchst undankbar, sondern auch unklug, wenn wir über der gerechten Würdigung der großen Männer der Neuzeit die Geistesgrößen unserer classischen Literaturzeit vergessen und das Studium ihrer Werke vernachlässigen wollten. Die hervorragenden deutschen Männer jener Zeit, in der unser Vaterland so klein und doch wiederum so groß dastand, stehen uns durch ihre echt humane Gesinnung menschlich nahe. Sie reden noch heute zu uns, sobald wir sie nur hören wollen; sie erschließen uns ihr tiefstes Innere, und jedem steht es frei, sie nach seinem Vermögen auf sich einwirken zu lassen und die Früchte ihrer segensreichen Arbeit zu genießen. Nur wenige Deutsche der Gegenwart aber, dafür spricht der angeführte Ausspruch Wildenbruch's und zahlreiche Urtheile ähnlicher Art, machen noch Gebrauch von dieser Freiheit. Denn die Geistesrichtung des deutschen Volkes ist, wie erwähnt, wesentlich anders geworden, und man würde sehr irren, wenn man annehmen wollte, dass die Deutschen der Gegenwart das, was man als reale Bedürfnisse zu betrachten pflegt, nicht nach Gebür zu schätzen wüssten und nicht oft über Gebür schätzten. Vor Besitz, Macht, Rang und dergleichen äußert der Durchschnittsdeutsche einen ganz anderen Respect als vor geistiger Größe und hervorragender Bildung. Allerdings haben jene Dinge zu keiner Zeit und bei keinem Volke ihren Einfluss gänzlich versagt, und auch in dem Deutschland des vorigen Jahrhunderts hat dieser Einfluss nicht gefehlt. Allein damals und noch über jenes Jahrhundert hinaus fand er ein starkes Gegengewicht in der Hochachtung vor geistiger Arbeit und vor den Männern, die Deutschland durch erfolgreiche Pflege der idealen Güter bereichert haben. Heutzutage aber, wo so mancher seinen Charakter aufgibt, um sich einen „Charakter“ zu erwerben, fehlt dieses Gegengewicht, und viele verkennen die Bedeutung, welche die Culturarbeit unserer Denker und Dichter auch für das praktische Leben hatte, wie sie einst

Gervinus verkannte. Sie bedenken nicht, dass die Hauptvertreter der deutschen Literatur, indem sie ihrem Vaterlande einen reichen geistigen Inhalt gaben, ihm damit auch die Geisteswaffen verliehen, die auf keinem Felde, es sei welches es wolle, ihren Dienst völlig versagen, und dass sie darum wenigstens mittelbaren Antheil an allen Erfolgen haben, die Deutschland seitdem erreicht hat. Wenn den Deutschen von ehemals durch das Ausland nachgerühmt wurde, dass sie sich in der Theorie über alle anderen Nationen erhoben hätten, so mag dies den einseitigen Bewunderern der praktischen Thätigkeit fast als ein bedenkliches Lob erscheinen. Aber es unterliegt wol keinem Zweifel, dass ein Volk, das in der Theorie Hervorragendes geleistet hat, wenn dann die Aufgabe an dasselbe herantritt, sich in der Praxis zu bewähren, diese Aufgabe leichter und rascher bewältigen wird, als ein solches, das überhaupt nicht denken gelernt hat.

Es wäre daher ein Irrthum, der leicht zu verhängnisvollen Folgen führen könnte, wollte man in der Voraussetzung, dass das, was das vorige Jahrhundert angestrebt und geleistet hat, bereits genügende Verwertung durch die Gegenwart gefunden habe, vollständig mit der Vergangenheit brechen, wozu sehr viele Deutsche geneigt sind. Wäre man freilich überall so weit vorwärts gekommen wie in der Technik, so wäre die Annahme schon eher begründet, dass wir von dem vorigen Jahrhundert kaum noch etwas zu lernen brauchten. Allein es gibt höchst wichtige Gebiete, auf denen wir entschieden weit hinter der Culturarbeit jener Zeit zurückgeblieben sind.

Viele meinen freilich, dass die Beschäftigung mit der Theorie dem gesunden Gedeihen der Praxis leicht schaden könne. Diese Befürchtung aber liegt blos da nahe, wo die äußeren Verhältnisse dem Überwuchern der philosophischen Reflexion und der Theorie dem praktischen Leben gegenüber Vorschub leisten, eine Gefahr, vor der uns der realistische und materialistische Zug unserer Zeit mehr als genügend schützt. Die Griechen waren hierin ungleich weniger ängstlich als wir und sind recht gut dabei gefahren. Als zum Beispiel die 10000 Griechen nach der Schlacht bei Kunaxa inmitten von übermächtigen feindlichen Barbarenhorden und den mannigfachsten anderen Gefahren kaum noch Aussicht auf Rettung hatten, trugen sie kein Bedenken, sich der Leitung eines Mannes anzuvertrauen, der in seinen Jugendjahren zu Füßen des Sokrates gesessen hatte, dem er als einer seiner begeistertsten Jünger in den Memorabilien ein schönes Denkmal dankbarer Liebe gesetzt hat. Xenophon aber lieferte durch die Meisterschaft, mit der er seine kaum zu bewältigende strategische Aufgabe

löste, den glänzenden Beweis, dass ihm seine Philosophie für die Lebenspraxis mindestens nichts geschadet hatte.

Kann aber ein so praktisches Zeitalter wie das unsrige noch irgend welchen Gewinn gerade von einem solchen ziehen, dem die realistische Grundlage der Gegenwart so sehr fehlte wie dem vorigen Jahrhundert? Auch diese Frage ließe sich nur dann verneinen, wenn sich die Theorien, die uns die Zeit unserer classischen Literatur hinterlassen hat, auf eine völlig vage Grundlage stützten. Allein es kommt in Betracht, dass die geistige Cohorte, die damals für Licht und Wahrheit stritt und die sich aus der Blüte der deutschen Nation zusammensetzte, eifrig bemüht war, die Wahrheit um der Wahrheit selbst willen zu suchen und sie unberirrt durch Nebenrücksichten bis in ihre letzten Consequenzen zu verfolgen, und dass sie sich dabei, um ja nicht ihr Ziel zu verfehlen, wie dies außer vielen anderen besonders Goethe wiederholt kräftig hervorhebt, überall auf die Natur, also auf etwas Unwandelbares, zu stützen suchte. Das gab den erleuchtetsten Geistern jener Zeit einen gemeinsamen Zug, den keiner von ihnen verleugnet, und von jedem von ihnen gilt darum trotz der Verschiedenheit der einzelnen untereinander das Wort Schiller's: „Wo er auch stehe und wirke, er steht immer im Mittelpunkt des Ganzen, und so weit ihn auch das Object seines Wirkens von seinen übrigen Brüdern entferne, er ist ihnen verwandt und nahe durch seinen harmonisch wirkenden Verstand; er begegnet ihnen, wo alle hellen Köpfe einander finden." Das ermöglichte es ihnen, uns Lehren von unvergänglicher Bedeutung zu hinterlassen, und das unter anderem verlieh ihren Werken die Classicität, die ihnen keine literarische Mode zu rauben vermag; denn diese ist wandelbar, alles wahrhaft Classische aber ist dem Zahn der Zeiten entrückt. Darum ist es Sache des deutschen Volkes, wenn es allseitig in seiner Bildung fortschreiten will, das geistige Erbe, das ihm jene Männer hinterlassen haben, genügend zu verwerten. Besonders ist es auch eine hochwichtige und würdige Aufgabe der deutschen Schulen, das Interesse für die Geistesschätze früherer Zeit zu wecken und lebendig zu erhalten; ist doch nicht selten die Schule der einzige Ort, wo die deutschen Classiker noch eine Pflegestätte finden! Es wäre natürlich unbillig und einseitig, wollte man dabei die Schriftsteller der Gegenwart gänzlich unberücksichtigt lassen. Viele von diesen haben jedoch das Recht auf Berücksichtigung dadurch verwirkt, dass sie entschieden nach dem von mehreren zeitgenössischen Autoren offen ausgesprochenen Grundsatze arbeiten, der moderne Schriftsteller müsse sich, um sich lebensfähig zu erhalten, sorgfältig

nach dem Geschmacke des großen Publicums richten, einerlei ob ihm dieser Geschmack zusage oder nicht. Manchem mag das vielleicht volksthümlich gedacht vorkommen, ist es aber thatsächlich durchaus nicht. Denn der echte Volksschriftsteller wird wol dahin streben, sich einen möglichst weiten Leserkreis zu erschließen, keineswegs aber sich einem verdorbenen Geschmack anbequemen, noch überhaupt unlautere Mittel für seinen Zweck anwenden. Auch wird man den erwähnten Herren kaum trauen, wenn sie sich den Anschein zu geben suchen, als müssten sie erst von schwindelnder Höhe herabsteigen, um auf gleichem Boden mit dem Publicum zusammenzutreffen, an das sie sich mit Vorliebe wenden. Ebensowenig dürften sie uns von der Nothwendigkeit ihres Verfahrens überzeugen, die gerade die besten Schriftsteller schon früher lebhaft bestritten haben. „Es ist nicht wahr, was man gewöhnlich behaupten hört, dass das Publicum die Kunst herabzieht; der Künstler zieht das Publicum herab, und zu allen Zeiten, wo die Kunst verfiel, ist sie durch die Künstler verfallen.“ Der Schriftsteller, der dieses männliche Wort ausspricht, ist Schiller, und in ganz gleichem Sinne äußert sich auch Goethe wiederholt. Wenn auch solche Männer mit der Concurrenz höchst zweifelhafter Kunstgenossen zu kämpfen hatten und zudem das Recept recht wol kannten, nach welchem man sich die Gunst des großen Haufens verschaffen kann:

Mein, sagt mir doch, verfluchte Puppen!
Was quirlt ihr in dem Brei herum?
„Wir kochen breite Bettelsuppen.“
Da habt ihr ein groß Publicum —

so haben sie sich doch nie dazu herabgelassen, von einem so wirksamen, aber unedlen Mittel Gebrauch zu machen.

Zu den edelsten Söhnen jener Zeit, auf welche die weiter oben*) angeführten Worte Schiller's ihre volle Anwendung finden, gehört in erster Reihe Pestalozzi. Wie innig sich gerade Schiller mit Pestalozzi berührte, und wie sehr diese beiden den Ausspruch des ersteren bestätigen: „Zwischen denkenden Köpfen gibt es eine innige Gemeinschaft aller Güter des Geistes“, zeigt unter anderem ein Vergleich der pädagogischen Grundanschauung Pestalozzi's mit dem, was Schiller in seiner akademischen Antrittsrede über wahre Geistesbildung ausführt.**) Allerdings handelt hier Schiller speciell von der Bildung der

*) Seite 30.

**) Auch in anderen Stellen seiner Werke tritt mehrfach eine überraschende Geistesverwandtschaft Schiller's mit Pestalozzi hervor.

akademischen Jugend, während Pestalozzi vorwiegend die Volksschule im Auge hat; allein die Grundlage, auf die sich beide stützen, ist genau dieselbe.

Mit den größten Dichtern Deutschlands theilt auch Pestalozzi das Schicksal, dass sich die Gegenwart vielfach von ihm abgewandt hat. Einer der Gründe, weshalb sich viele der jetzigen Lehrer nicht genügend mit Pestalozzi vertraut gemacht haben, ist wol in der oben erwähnten Ansicht zu suchen, dass unsere praktische Zeit wenig mehr von dem Zeitalter der großen Theoretiker lernen könne. Allein es ist gerade besonders charakteristisch für unsere Zeit, dass sie stark dazu neigt, die Einzelheiten in der Wissenschaft an sich zu betrachten und ohne weiteres abzuschätzen, anstatt zugleich ihren Zusammenhang mit dem Ganzen zu verfolgen und danach ihre Bedeutung zu bemessen, und eben darum ist die Lehre Pestalozzi's als ein besonders heilsames Correctiv für unsere Zeit zu empfehlen. Wäre es anders, so könnten heutzutage nicht so viele pädagogische Forderungen auftauchen, die gegen die einfachsten unwandelbar feststehenden Grundsätze der Pädagogik verstoßen, ohne dass dies die Mehrzahl der Lehrer auch nur merkt. Wenn gegenwärtig unter anderem beansprucht wird, dass Gesetzeskunde oder Buchführung als Lehrgegenstände in die Volksschule einzuführen seien, so betrachten nicht wenige den Nachweis, dass Gesetzeskunde und Buchführung ganz nützliche Dinge seien, als genügende Begründung für dieses Verlangen. Sie denken kaum daran, sich ernstlich zu fragen: Bilden diese Gegenstände wirklich eine geeignete Nahrung für die kindliche Seele, würde durch ihre Aufnahme in den Unterricht nicht anderes leiden, was ungleich wesentlicher ist, und die Schule ihrem eigentlichen Ziele nicht noch mehr entfremdet werden, als vielfach schon jetzt der Fall ist, und würde man dadurch nicht entschieden dem vorgreifen, was dem praktischen Leben vorbehalten bleiben muss? Hätten die einfachsten und zugleich wichtigsten Principien des großen Reformators der Pädagogik wirklich Leben in der deutschen Lehrerwelt gewonnen, so würde man an die Aufstellung derartiger Forderungen gar nicht denken.

Das freilich wird kaum ein Lehrer bestreiten, dass es Aufgabe der Schule ist, alle Kräfte des Kindes zu gehöriger Entwickelung zu bringen. Auch darin sind wol alle Lehrer mit Pestalozzi einverstanden, dass die Schule den Schüler zur Selbstthätigkeit und Selbständigkeit zu erziehen und ihn somit für das praktische Leben geschickt zu machen hat. Schon weit weniger allgemein aber ist die klare

Erkenntnis in der Lehrerwelt, dass die unmittelbare Berücksichtigung der Bedürfnisse des praktischen Lebens durch die Schule den Schüler in der allseitigen Ausbildung seiner Anlagen nothwendig schädigen muss. Noch ungleich geringer aber ist die Zahl der Lehrer, denen es gehörig zum Bewusstsein gekommen wäre, dass die unmittelbare Vorbereitung des Schülers für das praktische Leben diesen auch unfähig machen muss, gerade die Anforderungen des wirklichen Lebens genügend zu erfüllen, eine Erkenntnis, der Pestalozzi nicht allein wiederholt besonderen Ausdruck gibt*), sondern von der überhaupt seine ganze Theorie aufs tiefste durchdrungen ist.

Es wäre ein Irrthum, zu glauben, dass die Grundforderungen Pestalozzi's nicht mehr auf die Gegenwart passten, weil er keine Rücksicht auf die berechtigten Ansprüche des wirklichen Lebens genommen habe. Ebenso irrthümlich wäre die Annahme, dass ihm das Organ zur scharfen Beobachtung der Wirklichkeit gefehlt habe. Er, der sich nirgends mit Bruchstücken begnügte, sondern nach vollendeter Einheit in seiner Theorie strebte, hat beständig das gesammte Culturleben in seinem Zusammenhange mit der Erziehung im Auge, und in seinen Werken tritt uns darum nicht nur seine pädagogische Theorie, sondern eine ganze einheitliche Weltanschauung entgegen. Dabei steht er freilich, im Gegensatze zu vielen Pädagogen der Gegenwart, dem Culturleben kritisch gegenüber und berücksichtigt dessen Anforderungen, die trotz ihrer Verschiedenheit im einzelnen im wesentlichen immer dieselben bleiben, nur insoweit, als sie mit den Forderungen der Natur im Einklang stehen, weil sich nur in diesem Falle die Cultur wahrhaft durch die Erziehung fördern lässt. Nur auf Grund sorgfältiger Beobachtung der Natur und des Culturlebens stellt er seine Principien auf, die darum von unwandelbarer Geltung sind. So einfach auch seine Grundlehren sind, so nothwendig ist es dennoch, dass man immer und immer wieder auf sie zurückkommt. Denn wenn auch die Wahrheit derselben meistens sofort ins Auge fällt, so erschließt sie sich in ihrer ganzen Tiefe oft erst nach langer Erfahrung und wiederholtem reiflichen Nachdenken. Angesichts der vielfachen Anforderungen aber, die gegenwärtig an die Schule herantreten, empfiehlt es sich dringend, sie sorgfältig darauf hin zu prüfen, ob sie auch mit den naturgemäßen Principien Pestalozzi's in Einklang zu bringen sind. Diese Vorsicht ist selbst dann geboten, wenn sie von der erleuchteten Hauptstadt ausgehen, die von dem löblichen Bestreben beseelt ist, uns

*) So u. a. in der auf Seite 24 angeführten Stelle.

übrigen Deutschen im Reiche sowie unseren dunkelfarbigen Landsleuten in Mittelafrika das Licht höherer Cultur zuzuführen. Nur dadurch, dass wir uns sorgfältig an den Gang der Natur halten, bleiben wir in der Pädagogik wie auch auf anderen Gebieten vor bedenklichen Verirrungen bewahrt. Wol gestattet uns die Natur, uns bis zu einer gewissen Grenze von ihr zu entfernen; aber sie folgt uns, das ist wol zu bedenken, in solchen Fällen niemals, und sie versagt uns dann stets ihre Unterstützung.

Wie bequem wäre es doch beispielsweise gewesen, und wie mancherlei Arbeit in Eisenbahn- und anderen Bureaus wäre erspart geblieben, wenn sich mit Einführung der Einheitszeit in Deutschland auch die Weltenuhr der neuen Ordnung hätte fügen wollen, anstatt der Bestimmung der deutschen Reichsregierung die respectloseste Gleichgültigkeit entgegenzusetzen und ruhig bei ihrem bisherigen Gange, der ihr freilich von höherer Seite bestimmt war, zu verbleiben, ohne das gewohnte Zeitmaß je nach dem Bedürfnisse der einzelnen Orte zu beschleunigen oder zu verlangsamen.*) Seit vorigem Jahre zeigen allerdings sämmtliche Uhren im deutschen Reiche, selbstverständlich soweit sie überhaupt richtig gehen, und von denen in den überseeischen deutschen Schutzgebieten abgesehen, zu derselben Zeit genau auf dieselbe Minute; allein

Die Sonne tönt nach alter Weise
In Brudersphären Wettgesang,
Und ihre vorgeschrieb'ne Reise
Vollendet sie mit Donnergang.

---

*) Es ist wol selbstverständlich, dass ich mit der Anführung dieses Beispieles keine Polemik gegen die Anwendung der mitteleuropäischen Zeit richten will.

Eine Wahrheit von der Gasse.

Gemeinverständliche mathematische Plauderei mit Anmerkungen für Fachmänner.

Von ***August Hopf****-Nürnberg.*

Bekannt ist die Anekdote von jenem Professor, welcher den vor seinem Hause arbeitenden Pflasterern zurief: „Wenn ihr nicht gleich aufhört zu lärmen, so nehme ich einen Ruf nach Jena an!" Vor meiner Wohnung wird gegenwärtig auch gepflastert; aber ich habe in meinem Leben noch keinen Ruf erhalten, mit welchem ich diesen Stühlchensitzern zu imponiren hoffen könnte. Darum schaue ich ihnen lieber ein wenig zu und hänge meinen Gedanken nach, die, sich selbst überlassen, gern eine mathematische Richtung nehmen.

Da liegt gerade unter meinem Fenster ein wolgerathener Pflasterstein mit ziemlich ebenen Flächen. Ich zähle deren 6. Jede davon wird von 4 Körperkanten begrenzt. Doch belehrt mich ein einziger Blick auf den Stein, dass er nicht $6.4 = 24$ Kanten aufweist, sondern nur 12, da je 2 Flächen immer eine Kante gemein haben. Jede einzelne Kante ist wieder von 2 Körperecken begrenzt. Warum ich an dem Stein aber nicht $12.2 = 24$, sondern nur 8 Ecken zählen kann, zeigt mir die unmittelbare Anschauung in dem Umstande begründet, dass in jedem Eck 3 Kanten zusammenstoßen. 8 Ecken, 12 Kanten, 6 Flächen sind also in der Begrenzung dieses Steines vorhanden.

Bei seinem Nachbar, bei dem eine obere Kante so weggeschlagen ist, dass an deren Stelle eine ziemlich ebene Fläche trat, stellt sich die Rechnung so: 10 Ecken, 15 Kanten, 7 Flächen! Wieder ein anderer, der den Verlust zweier Ecken beklagt, zeigt 12 Ecken, 18 Kanten und 8 Flächen. Wenn ich die gewonnenen Zahlenreihen überblicke:

Ecken	Kanten	Flächen
8	12	6
10	15	7
12	18	8

so fällt mir zunächst auf, dass die Kantenzahlen die größten der vorkommenden Anzahlen sind. Die Summe der Zahlen für die Ecken

und Flächen aber steht der jeweiligen Kantenanzahl ziemlich nahe, übertrifft diese in allen dreien der gegebenen Fälle um 2. Wie viele der verschieden gestalteten Kameraden jenes ersten Steines ich auch meiner Betrachtung unterwerfe, immer besteht die Beziehung: „Die Summe der Anzahlen von Ecken und Flächen ist um 2 größer als die Anzahl der Kanten.“ Diese Relation gilt, wie an jeder Mittelschule gelehrt und bewiesen wird, für alle gewöhnlichen ebenflächigen Körper oder Polyeder und ist unter dem Namen des Euler'schen Lehrsatzes von jedem Gebildeten wenigstens schon einmal — vergessen worden.

Es wäre über diese Wahrheit also weiter kein Wort zu verlieren, wenn nicht in ihr noch Quellen des Interesses sprudelten, die, wie ich hoffe, auch den Fachmann erquicken können, wenn er nur die Güte hat, an dieselben mitzugehen.[1])

I. Zunächst ist mir an dem Satze schon merkwürdig, was ich die historische Seite desselben nennen kann. Dass ein solches Gesetz, das im wahren und übertragenen Sinne des Wortes auf der Gasse liegt, den alten Griechen entgehen konnte, die für derartige Beziehungen doch wahre Luchsaugen besaßen! Sollten wirklich noch 1752 Jahre nach Christi Geburt verflossen sein, bis Euler, nach dem der Satz ja benannt ist, die in ihm liegende Wahrheit ans Licht förderte? Die hier aufgeworfene Frage muss mit Nein beantwortet werden. Wir stützen uns dabei auf die Autorität Baltzer's, der in seinen „Elementen der Mathematik“[2]) in einer Anmerkung zum Euler'schen Satze ausführt

„Dieses Grundgesetz der Polyedrometrie kommt zuerst vor in einem von Foucher de Careil[3]) herausgegebenen Fragment von Descartes.[4]) [Dies Fragment aus Descartes'[5]) Briefwechsel ist selbst nur

---

[1]) Derselbe sei übrigens gleich hier auf die Hauptquelle dieser Plauderei verwiesen, auf das Werkchen von Professor K. Rudel: Vom Körper höherer Dimension. (In Commission bei H. Kayser's Verlagsbuchhandlung. Kaiserslautern.) Daran, dass dieses Werkchen viel zu wenig bekannt ist, mag einerseits der Titel dieser Gelegenheitsschrift, anderseits aber auch der Inhalt insofern Schuld tragen, als er vom Leser die Kraft des Willens fordert, bequeme, ausgetretene Geleise zu verlassen, um den Spuren eines originellen mathematischen Denkers zu folgen.

[2]) II. Band, Seite 207.

[3]) Oeuvres inédites de Descartes par M. le Comte Foucher de Careil, Paris 1860, II, 214.

[4]) Vergleiche einen Aufsatz Baltzer's im Monatsbericht der Berliner Akademie 1861, Seite 1043.

[5]) René Descartes du Perron, nach Sitte der damaligen Zeit Cartesius genannt, lebte von 1596 bis 1650.

in einer von Leibniz zwischen 1672 und 1676 genommenen Abschrift lückenhafter Natur vorhanden.] Bekannt gemacht wurde das Gesetz zuerst durch den späteren Entdecker desselben, Euler (1752)[6], bewiesen von Euler." [7])

Hiernach gebürte also dem genialen Begründer der analytischen Geometrie die Priorität der Entdeckung und die Ehre, diesem Satz den Stempel seines Namens aufzudrücken. Wir beugen uns jedoch dem durch lange Übung mächtigen Gebrauch und sprechen in weiterem Verfolg unserer Plauderei eben auch von dem Satze Euler's.

II. Eine sehr einfache Darstellung erfährt derselbe, wenn wir, die an einem ebenflächigen Körper auftretenden Ecken, Kanten und Flächen bezw. mit E, K und F bezeichnend, ihn in folgender Weise als Gleichung ausdrücken:

$$E + F = K + 2. \qquad (1)$$

Diese Gleichung wollen wir nun ein wenig umformen, indem wir von beiden Seiten derselben $K + 1$ subtrahiren. Sie erhält damit folgende Gestalt:

$$E - K + F - 1 = 1. \qquad (2)$$

Wenn wir auf der linken Seite dieser neuen Gleichung (2) die Folge Ecken, Kanten, Flächen etwas näher betrachten, so bemerken wir daran eine Gesetzmäßigkeit, welche uns für die Deutung des -1 der linken Seite einen wertvollen Wink gibt. Ein Eck oder ein Punkt besitzt keinerlei Ausdehnung und ist deshalb der Raum und der Körper der 0. Dimension. Die Linie, speciell die Gerade, wird gekennzeichnet durch die eine ihr anhaftende Ausdehnung, die Länge. Sie bildet den Raum 1. Dimension, und ein begrenztes Stück von ihr, z. B. eine Körperkante, wollen wir als Elementarkörper 1. Dimension bezeichnen. In weiterem Verfolge dieses Gedankenganges werden wir die Begrenzungsflächen als Elementarkörper 2. Dimension, d. i. als begrenzte Theile des Raumes ansprechen, der in jedem Punkt 2 aufeinander senkrechte Ausdehnungsrichtungen zulässt und gemeiniglich Ebene genannt wird. Die linke Seite von (2) zeigt also ein Fortschreiten von E bis F, von begrenzenden Elementarkörpern der 0. bis 2. Dimension auf. Damit erscheint nun nahegelegt, das -1 als den Körper selbst, als den einen vorhandenen Elementarkörper 3. Dimension aufzufassen. Der Euler'sche Satz hat damit folgende interessante Fassung gewonnen:

„Die mit wechselnden Vorzeichen genommene Summe aller in der

[6]) Nov. Comm. Petrop. p. 109.

[7]) Ebenda p. 156 u. s. w.

Begrenzung eines gewöhnlichen[8]) ebenflächigen Körpers vorkommenden Elementarkörper ist, wenn man den Körper selbst mitrechnet, gleich 1."

III. Einsam thront dieser Satz in dem System unserer Stereometrie. Er gründet sich auf nichts Vorhergehendes und bedingt nur sehr spärliche Folgerungen. Auch suchen wir in unseren Lehrbüchern der Planimetrie vergeblich nach einem Satz, der mit dem Euler'schen irgend eine Verwandtschaft verriethe. Dass ein solcher Lehrsatz um deswillen vor anderen das Schicksal hat, von den Schülern — vergessen zu werden, folgt daraus unmittelbar. Diesem Übelstand könnte nach meiner Überzeugung — und das führt uns auf die methodische Seite unserer Betrachtung — mit Leichtigkeit abgeholfen werden. So: Wir stellen den Schülern nun die Aufgabe, zu untersuchen, ob der Satz in der vorhin ausgesprochenen Form sich nicht auch auf ein Polygon, z. B. auf ein ebenes Fünfeck anwenden ließe. Dessen bin ich sicher, dass da auch der Gleichgiltigste anfängt, zu rechnen:

5 (Punkte) — 5 (Seiten) + 1 (Fünfeck) = 1. — Stimmt! —

Nach Durchführung mehrerer Beispiele lassen wir die Resultate in den Satz zusammenfassen: „Der Euler'sche Lehrsatz gilt auch für ebene Vielecke." (Wir würden sagen, für Elementarkörper 2. Dimension.) Nun wirft sich die Frage von selbst auf, ob er auch für Strecke und Punkt (die Elementarkörper der 1. und 0. Dimension) zu Recht bestehe. Die Antwort werden die Schüler mit Leichtigkeit selbst schöpfen, dass er dabei die Formen annimmt:

$$2 - 1 = 1; \text{ und } 1 = 1.$$

Damit mag es dann für die Zwecke des Unterrichts sein Bewenden haben, weil es hinreicht, in der Seele des Lernenden so viele „Verbindungen zu schlagen", dass der Lehrsatz zu einem geistigen Besitze wird, zu und von welchem „die Schifflein hinüber, herüber schießen".

IV. Aber der gereifte Verstand des Erwachsenen wird hier nicht Halt machen, sondern die Frage aufwerfen: „Wenn die zur Discussion stehende Wahrheit für Körper von der 0. bis 3. Dimension gilt, kann sie dann nicht auch auf solche 4. und höherer Dimension Anwendung finden?" Schaudere nicht, du pia anima, und du in der Skepsis, der eigentlichen Kraft der Wissenschaft, starker Geist des Fachmannes, höre noch ein Wort, bevor du der Hand den Befehl gibst, die vorliegende Arbeit in die nächste Ecke zu entsenden! Es handelt sich hier nicht um Dinge, die in das Bereich des Spiritismus fallen, womit

---

[8]) Genauer gesagt, gilt der Satz für alle Elementarkörper, bei denen kein Eck isolirt, bei denen es also möglich ist, von jedem Eck zu jedem anderen durch Kantenzüge zu gelangen.

der Begriff der 4. Dimension leider unauflöslich verquickt zu sein scheint, sondern um Betrachtungen rein mathematischer Natur, die einen kleinen Theil einer nothwendigen Entwickelungsstufe der mathematischen Wissenschaft darstellen.[9])

Am raschesten und sichersten gelangen wir zu einer Vorstellung dessen, um was es sich bei Einführung des 4dimensionalen Raumes handelt, wenn wir uns für einige Augenblicke in die Annahme versenken, es existirten Wesen, die mit ihrem ganzen Sein in einen Raum 2. Dimension, in eine Ebene, gebannt sind. Solche plattgedrückte Intelligenzen könnten sich zwar das Schneiden oder Parallelsein zweier Geraden, nicht aber das Kreuzen solcher vorstellen. Die Begriffe Dreieck, Viereck u. s. w. wären ihnen ganz geläufige Dinge, aber von einem Tetraeder oder Würfel könnten sie sich günstigstenfalls nur eine äußerst unvollkommene, wahrscheinlich aber gar keine Vorstellung machen. Zwei Dreiecke, die die gleichen Seiten und Winkel in entgegengesetzter Folge aufwiesen, würden von ihnen nicht als congruent bezeichnet, und wenn wir eines derselben in unserm Raum umklappen würden, um die Congruenz ihnen sinnenfällig zu machen, so würden sie das umgeklappte Dreieck nicht mehr als das ursprüngliche anerkennen. Wir könnten dann, um unserem Zorn über solche Begriffsstutzigkeit ein wenig Luft zu machen, an diesen Wesen einen rechten Max und Moritz-Streich ausüben, wenn wir ihnen alle an den linken Fuß verpassten Stiefel durch Drehung in unserem Raum in solche verwandelten, die sie nur am rechten Fuß zu tragen vermöchten, wollen solche Tücke aber lieber lassen und aus dem Gedanken Bescheidenheit schöpfen: In ganz ähnlicher Lage, wie diese fingirten Wesen 2. Stufe[10]), die sich in Gedanken in unseren dreidimensionalen Raum zu versetzen versuchen, befinden auch wir Wesen 3. Stufe uns, wenn wir es unternehmen, Formen der Anschauungsweise solcher Wesen zu finden (ob es deren gibt oder nicht, ist hierbei vollkommen gleichgiltig), welche Theile eines Raumes von 4 Dimensionen sind, d. i. eines Raumes, in welchem in jedem Punkt 4 Richtungen möglich sind, deren jede auf jeder senkrecht steht. Natürlich machen wir diesen Versuch gleich mit Rücksicht auf den vorliegenden Zweck, d. h. wir wenden unser Augenmerk lediglich dem Körper 4. Dimension zu und werden dabei finden, dass wir uns einen solchen zwar nicht vorzustellen vermögen, dass wir aber über die Bestandtheile eines solchen, ja auch über deren

[9]) Man vergleiche: Über Entwickelung und Stand der *n*dimensionalen Geometrie von Dr. V. Schlegel. Leopoldina XXIII, 1886, 9—18.

[10]) Möge man diesen Ausdruck der Kürze zu Liebe genehmigen!

Zusammenhang, bestimmte Aussagen gewinnen können, die für unseren Zweck vollkommen ausreichen.

V. Wir gehen bei unserer Betrachtung vom allereinfachsten Körper aus, d. i. vom Punkt, der, wie schon einmal erwähnt, zugleich ein Raum von 0 Dimensionen ist. Außerhalb desselben nehmen wir noch einen zweiten Punkt an und verbinden die beiden durch eine Gerade oder wie wir das fürderhin öfter ausdrücken wollen, wir projiciren den 2. Punkt aus dem erstvorhandenen. Es entsteht damit ein Körper 1. Dimension, eine Strecke, welche in einem Raum von einer Ausdehnung, nämlich in der über die beiden Endpunkte der Strecke hinaus unbegrenzten Geraden gelegen ist. Fixiren wir außerhalb der letzteren wieder einen Punkt und projiciren aus ihm die Strecke, verbinden ihn also mit deren Endpunkten, so bildet sich ein einfachster Körper 2. Dimension, ein Dreieck, dessen Fläche nach allen Seiten hin unbegrenzt gedacht, einen Raum zweier Ausdehnungen oder eine Ebene darstellt. Wir setzen das Verfahren fort und projiciren dieses Dreieck aus einem weiteren Punkt, der außerhalb seiner Ebene angenommen wurde. Es wird dadurch ein Körper erzeugt, der ein Theil unseres Raumes 3. Dimension ist, und der gewöhnlich als dreiseitige Pyramide bezeichnet wird. In Consequenz des Bisherigen müssen wir nun einen Punkt im Raum 4. Dimension, der auch das All heißen möge, als Ausgangspunkt für die Projection der letztentstandenen Pyramide wählen. Es entsteht nach Vollendung der Projection der einfachste Allkörper, eine Allpyramide, über die wir folgende Aussagen machen können:

1. Da zu den 4 bereits vorhandenen Eckpunkten der dreiseitigen Pyramide noch das Centrum der letzten Projection im All hinzukam, so sind an dem entstandenen Allkörper 5 Eckpunkte.

2. Weiter müssen wir in Rechnung stellen 10 Kanten, nämlich 6 Kanten, welche die dreiseitige Pyramide schon aufwies, und noch 4 Kanten, die durch Verbindung des im Raum 4. Dimension angenommenen Punktes mit den 4 Eckpunkten der Pyramide entstanden.

3. Die Pyramide, welche zuletzt projicirt wurde, besitzt 4 begrenzende Dreiecke. Da durch die Projection jeder ihrer 6 Kanten aus dem angenommenen 'Allpunkte je ein Dreieck erzeugt wird, so sind deren im Allkörper 10 vorhanden.

4. An Körpern 3. Dimension, speciell an dreiseitigen Pyramiden, besitzen wir zunächst die ursprüngliche, von deren 4 Begrenzungsdreiecken jedes aus dem neuen Centrum im All gleichfalls durch eine dreiseitige Pyramide projicirt wird. Der entstandene Allkörper ist

somit von 5 Pyramiden eingeschlossen, von denen jede mit jeder der anderen in einem Dreieck zusammenhängt. Leider ist hiermit nur eine Abstraction vollzogen, deren Umsetzung in eine anschauliche Vorstellung uns Menschen versagt ist.

Wenden wir nun auf diesen Allkörper den Euler'schen Lehrsatz in der vorhin entwickelten Fassung an, so finden wir, dass derselbe wirklich zutrifft; denn

Ecken		Kanten		Flächen		Körper 3. Dim.		Körper 4. Dim.	
5	—	10	+	10	—	5	+	1	= 1.[11])

VI. Um wenigstens noch für einen besonderen Fall zu zeigen, dass der nach Euler benannte Satz auch für Körper 4. Dimension seine Giltigkeit behält, wollen wir noch einen anderen Weg einschlagen, der vor dem vorigen Verfahren den Vorzug größerer Anschaulichkeit hat. Der günstige Leser möge sich gefälligst ein Quadrat construiren und auf der Verlängerung der Verbindungsstrecke der Mitten zweier Gegenseiten einen Punkt markiren. Aus diesem Punkt projiciren wir nun das Quadrat auf die ihm nächstgelegene Seite desselben, indem wir den Punkt durch Gerade mit den 4 Eckpunkten des Quadrats verbinden. Für das auf diese Art auf der einen Quadratseite erzeugte Gebilde gilt offenbar auch der Satz Euler's; denn

Punkte		Strecken		
4	—	3	= 1.	(3).

Er trifft somit auch für das Quadrat zu, dessen begrenzende Elemente ja leicht aus jenem linearen Gebilde abgelesen werden können. Den 4 Punkten des letzteren entsprechen nämlich die 4 Eckpunkte des

---

[11]) Rudel definirt in der oben erwähnten Schrift noch eine Gattung von Körpern 4. Dimension, welche man vielleicht Allquader nennen könnte; ebenso in dem Schriftchen: Über eine Gattung von Körpern höherer Dimension (Fürth, 1887, Fr. Essmann) eine Gruppe solcher, die als Octaedergruppe bezeichnet werden dürfte, und zeigt für jede dieser 3 Reihen von Körpern, dass, wenn die Euler'sche Relation für einen Körper von n Dimensionen gilt, sie auch in der $n+1$. Dimension für den entsprechend construirten Körper wieder zu stande kommt. Da sie für die 3 angedeuteten Reihen von Körpern bis zu $n=4$ als zutreffend befunden wurde, so gilt sie für dieselben auch für $n=5$, also auch für $n=6$ u. s. w., somit allgemein. Da er die Anzahlen der an einem Elementarkörper $n$ter Dimension auftretenden Elementarkörper 0., 1., 2., 3., .. μter bis $n$ter Dimension mit

$$z_{0,n};\ z_{1,n};\ z_{2,n};\ z_{3,n};\ ..\ z_{\mu,n}\ ....\ z_{n,n}$$

bezeichnet, so nimmt bei ihm der Euler'sche Satz für die besprochenen Körpergattungen schließlich folgende allgemeinste und einfachste Form an:

$$\sum_{\mu=0}^{\mu=n} (-1)^{\mu} z_{\mu,n} = 1.$$

Quadrats (2 davon haben ihre Projection in sich selbst), den 3 Strecken auf jenem Projectionsgebilde aber 3 Quadratseiten, wozu noch die Seite, auf welche projicirt wurde, selbst hinzukommt, welche Hinzunahme in ihrer negativen Wirkung auf obige algebraische Summe (3) aber dadurch aufgehoben wird, dass das Quadrat selbst als Elementarkörper 2. Dimension mit $+1$ in Rechnung gestellt werden muss. Die Relation lautet somit für das Quadrat

$$4 - 4 + 1 = 1.$$

Wir gehen nun dazu über, einen Würfel auf eine seiner Seitenflächen zu projiciren und wählen dabei das Centrum der Projection in der Nähe dieser Fläche auf der Verlängerung der den Mittelpunkt derselben mit dem Mittelpunkt des gegenüberliegenden Quadrats verbindenden Geraden, der Körpersymmetrale. Es entsteht als Projectionsgebilde eine ebene Figur, die 2 concentrische Quadrate mit parallelen Seiten aufweist. Die entsprechenden Ecken dieser beiden Quadrate sind durch Gerade verbunden. Jeder der 8 Punkte dieses ebenen Gebildes stellt einen Eckpunkt des Würfels in Projection vor, wie auch jede Kante des ersteren eine solche des letzteren repräsentirt. Die Würfelfläche, auf welche projicirt wurde, erscheint in wirklicher Größe und Gestalt, die ihr gegenüberliegende als das kleinere, concentrische Quadrat. Die übrigen Flächen des Würfels büßen durch die Projection ihre Gestalt ein und erscheinen als gleichschenkelige Trapeze. Für das Projectionsgebilde gilt Euler's Satz in der Weise:

Ecken		Kanten		Flächen		
8	—	12	+	5	= 1,	(4)

weil von den in Rechnung zu stellenden Körpern 2. Dimension keiner den andern einschließen darf, wie ein Gleiches ja auch oben bei den Strecken galt. Wenn man jedoch an dem zur Betrachtung stehenden ebenen Gebilde die Begrenzungselemente des projicirten Würfels abzählen will, so muss man bedenken, dass zu diesen 5 Flächen noch die hinzutritt, auf welche die Projection geschah, dass also die Zahl der Körper 2. Dimension sich um 1 vermehrt. Dafür tritt nun aber auch der Würfel selbst, als -1 wirkend, hinzu; die Relation bleibt somit erhalten.

Wie sieht nach Analogie des Bisherigen also wol die Projection des entsprechenden Allkörpers, des Allwürfels, in einen der Würfel aus, die ihn einschließen, wenn das Projectionscentrum so gewählt wurde, dass es sich auf der Verlängerung der Mittelpunkte zweier einander gegenüberliegender Würfel befindet? Offenbar stellt sich dieselbe als Ineinanderlagerung zweier concentrischer Würfel mit pa-

rallelen Seitenflächen und Kanten dar, deren entsprechende Ecken durch Kanten verbunden erscheinen. Der äußere Würfel ist derjenige des Allkörpers, in welchen die Projection vorgenommen wurde, während der innere Repräsentant des jenem ersten im Allkörper gegenüber gelagerten Würfels ist. Der Raum zwischen beiden Projectionswürfeln wird durch 6 vierseitige, abgestumpfte Pyramiden ausgefüllt, welche die Projectionen von ebenso vielen Würfeln am Allkörper sind, wie vorhin die 4 gleichschenkeligen Trapeze die Projectionen von 4 Quadraten vorstellten. Da der äußere Würfel alle die 7 Körper 3. Dimension (den kleinen Würfel und die 6 vierseitigen Pyramidenstumpfe) in sich schließt, so muss er selbst außer Ansatz bleiben, wenn wir nun zusehen wollen, ob der Euler'sche Satz für das gewonnene räumliche Projectionsgebilde zutrifft. — An Körpern 2. Dimension sind in demselben die 2 . 6 = 12 Quadrate der beiden Würfel und 12 (diese Zahl ergibt sich aus der Anzahl der Kanten eines Würfels) gleichschenkelige Trapeze, also 24 vorhanden, welche die Projectionen von 24 Quadraten sind, die am Allwürfel auftreten. — Kanten besitzt jeder Würfel 12, beide haben also 24. Dazu gesellen sich noch die 8 Verbindungskanten der homologen Würfelecken. Da jede Kante des Allwürfels durch eine dieser 32 Kanten als durch ihre Projection dargestellt ist, so sind wir über die Zahl der am genannten Allkörper auftretenden Körper 1. Dimension auch im klaren. — Weil ferner jedem Eckpunkte des Allwürfels ein solcher am Projectionsgebilde entspricht, so müssen hier wie dort 2.8 = 16 Körper 0. Ausdehnung gezählt werden. Für das projectivische Gebilde fördert der erweiterte Euler'sche Satz also die Gleichung zu Tage

Ecken		Kanten		Flächen		Körper 3. Dim.		
16	—	32	+	24	—	7	= 1.	(5)

Da für den Allwürfel 1 Körper 3. Dimension, nämlich der Würfel, in den projicirt wurde, zu obiger Anzahl (7) noch hinzutritt, sowie der Allwürfel selbst als Elementarkörper 4. Dimension in Rechnung gestellt werden muss, erstere Zunahme negativ, letztere aber positiv wirkt, so lautet die Relation für den Allwürfel

Ecken		Kanten		Flächen		Körper 3. Dim.		Körper 4. Dim.	
16	—	32	+	24	—	8	+	1	= 1.[12])

Von den 8 Würfeln hängt jeder mit 6 anderen in je einem Grenz-

[12]) Rudel verwendet das vorstehend benützte fruchtbare Princip der Projection, um den Euler'schen Satz für Euler'sche Körper 4. Dimension und damit einen neuen Lehrsatz der Stereometrie aufzustellen und zu beweisen.

quadrat zusammen, dem 7. liegt er unverbunden gegenüber. Anschaulich ist dies dem Menschen allerdings nicht.

VII. Kehren wir nach diesem Ausflug in das Gebiet des vierdimensionalen Raumes noch einmal in den Raum zurück, in dem es uns am wolsten ist, in dem wir leben, weben und sind, in den Raum 3. Dimension, um noch einer Anwendung des Euler'schen Lehrsatzes in thunlichster Kürze zu gedenken! Diese Anwendung bietet auch algebraisches Interesse, weil sie eine unbestimmte (diophantische) Gleichung liefert, deren Lösung ohne Zuhilfenahme besonderer Auflösungsmethoden aus der Sache selbst erfließt. Es handelt sich darum, festzustellen, wieviel regelmäßige[13]) Euler'sche Polyeder möglich sind, d. h. wieviel ebenflächige Körper 3. Dimension, die von lauter congruenten, regelmäßigen Vielecken, deren in jedem Eck gleich viele zusammenstoßen, eingeschlossen sind. Die Anzahl der Seiten eines solchen Vielecks sei gleich p und weiter festgesetzt, dass in jedem Körpereck m Kanten zusammentreffen. Wenn also die Anzahl der Ecken eines beliebigen regelmäßigen Polyeders mit E bezeichnet wird, wenn, wie schon erwähnt, an jedem derselben m Kanten zusammenlaufen, so wäre die Anzahl der letzteren gleich $E\,.\,m$, falls nicht jede Kante zwei Ecken verbände, also doppelt gezählt wäre. Die wirkliche Kantenzahl ist somit

$$K = \frac{E\,.\,m}{2}. \qquad (6)$$

Von diesen Kanten bilden Gruppen von p immer je eine Begrenzungsfläche, ein Vieleck des Polyeders. Solcher Flächen besitzt das Polyeder F, welche somit $F\,.\,p$ Kanten aufwiesen. Da aber je 2 Flächen immer eine Kante gemein haben, so erscheint jede der letzteren doppelt gezählt. Die thatsächliche Kantenzahl beträgt demnach

$$K = \frac{F\,.\,p}{2}. \qquad (7)$$

Diese Gleichung liefert für F den Wert

$$F = \frac{2\,K}{p} \qquad (8)$$

und, wenn man in (8) den Wert von K aus Gleichung (6) substituirt

$$F = \frac{2\,E\,.\,m}{p\,.\,2} = \frac{E\,.\,m}{p}. \qquad (9)$$

Da nach dem Euler'schen Gesetz

$$E - K + F = 2, \qquad (10)$$

[13]) Der allgemeine Theil der nachstehenden Entwickelung gilt allerdings nicht blos für diese!

so ergibt sich nach Einsetzung der Werte für K und F (aus 6 und 9) in Gleichung (10):

$$E - \frac{E \cdot m}{2} + \frac{E \cdot m}{p} = 2 \text{ oder } E\left(1 - \frac{m}{2} + \frac{m}{p}\right) = 2. \qquad (11)$$

Für die Lösung dieser Gleichung (11) liefern folgende Erwägungen genügende Grundlagen. Das einfachste Vieleck ist das Dreieck, denn weniger als 3 Seiten vermögen ein Vieleck nicht zu bilden, also muss p mindestens $= 3$ sein. Dasselbe gilt für m, da weniger als 3 Kanten in einer körperlichen Ecke nicht vorkommen können. E muss offenbar, da es die Anzahl der Polyederecken bezeichnet, durch eine endliche, ganze, positive Zahl ausgedrückt erscheinen.

Setzt man in (11) $m = p = 3$, so wird $E = 4$, also (aus 9 berechnet) $F = 4$ und ($E = 4$ in 6 eingesetzt) $K = 6$. Es liegt ein Körper mit 4 Ecken, 6 Kanten und 4 gleichseitigen Dreiecken, ein Tetraeder, vor.

Lassen wir jetzt bei gleichbleibendem $p = 3$ das m wachsen und zwar zunächst auf 4, so berechnet sich $E = 6$, $K = 12$, $F = 8$, d. s. die Begrenzungselemente des Oktaeders.

Für $p = 3$, $m = 5$ nimmt E den Wert 12, K den Wert 30 und F den Wert 20 an. Wir haben es mit dem Ikosaeder zu thun.

Ein weiteres Anwachsen des m auf 6 bei $p = 3$ liefert für E einen unendlichen Wert und zeigt, dass nach dieser Richtung die Möglichkeiten erschöpft sind. Wir lassen daher jetzt p auf 4 anwachsen und combiniren damit zunächst $m = 3$. E, F und K werden dann bezüglich gleich 8, 12 und 6. Der von diesen Elementen eingeschlossene Körper ist der Würfel oder das Hexaeder.

Wird für $p = 4$ auch $m = 4$, so wird $E = \infty$, womit ausgesagt ist, dass die Zahl der von Quadraten begrenzten Polyeder bereits erschöpft wurde.

Ebenso zeigt sich, dass, wenn $p = 5$ genommen wird, nur $m = 3$ brauchbare Werte für E (20) und damit für K (30) und F (12) liefert. Dieses von 12 regulären Fünfecken begrenzte Polyeder führt bekanntermaßen den Namen Dodekaeder.[14])

Wenn es mir gelungen wäre, den Nichtmathematiker für das behandelte Problem zu interessiren, eine Ahnung in ihm hervorzurufen,

---

[14]) Was hier für die 3. Dimension durchgeführt ist, zeigt Rudel für die 4. Dimension: Er berechnet mit Hilfe von sphärischer Trigonometrie und unter Herbeiziehung des Euler'schen Satzes die Anzahlmöglichkeiten regelmäßiger Allkörper, worüber hier weiter nichts verrathen werden soll, als dass er damit seiner Schrift einen Abschluss, eine Krönung gibt, würdig des Ganzen.

dass der so einfache und isolirte Euler'sche Lehrsatz ein mathematisches Gesetz darstellt, das — in unseren Gedanken wenigstens — an die Schranken unseres Raumes nicht gebunden ist; wenn es mir ferner gelungen wäre, den Fachmann, nicht zum wenigsten durch die Mängel, die einer populären Darstellung naturgemäß anhaften, zum Studium der Quelle angeregt zu haben: so wäre der Hauptzweck der vorliegenden Arbeit erreicht. Mir schwebte freilich bei Niederschrift derselben, namentlich des Theiles VI, noch ein Nebenzweck vor, von dessen Erstrebung ich jedoch zur Vermeidung allzugroßer Breite Abstand nahm. Ich wollte dort zugleich ein kleines Stück mathematischer Ästhetik geben, indem ich bei Besprechung des durch Projection eines Quadrats auf eine seiner Seiten erzeugten linearen Gebildes nachwies, dass dieses gleich einem Keim alles das erkennen und besonders über den Zusammenhang der Elemente des projicirten Elementarkörpers ablesen lässt, was auch das ebene und körperliche projicirte Gebilde für ihre Stufen besagen. Es sollte das ein bescheidener Protest gegen den vielcitirten Ausspruch werden: „Die Mathematik ist eine Flamme, welche zwar leuchtet, aber nicht erwärmt.“ Nun tröste ich mich damit, dass dieser Protest viel kräftiger in dem schönen, tiefen Wort V. Vischer's beschlossen liegt, das ich zum Schlusse noch hersetzen muss, selbst auf die Gefahr hin, dass es einem bayerischen Centrumsabgeordneten zu Gesicht kommt:

„Wo geforscht wird, da ist Gott.“

Anmerkung des Herausgebers. Die auf Seite 39 hervorgehobene geringe Auffassungskraft der „plattgedrückten Intelligenzen“ der zweiten Dimension müsste bei Intelligenzen der ersten Dimension natürlich noch weit beschränkter sein und bei Wesen der nullten Dimension auf Null sinken, d. h. gänzlich fehlen. Man frage sich nun, ob die menschliche Seele, welcher Art auch immer ihre Substanz sein möge, der Quantität nach ein schlechthin einfaches Wesen, d. h. ohne jede Dimension, also ein mathematischer Punkt sein könne, und erwäge dagegen den in meiner Psychologie § 8 d entwickelten Satz: „. . . gewiss ist, dass die Seele Raumvorstellungen bildet, und dass sie dies nicht vermöchte, wenn sie selbst keinerlei Ausdehnung hätte.“ Hierzu vergleiche man auch § 9 e ebenda. Dittes.

Ein Wort über Schulsparcassen.*)

Vom Herausgeber.

Dass Sparsamkeit eine Tugend sei, und zwar eine Tugend, die der Pflege bedürfe, ist gewiss. Dass aber nur sparen kann, wer erwirbt, ist auch gewiss. Wo nun, wie es z. B. in Belgien und Frankreich an vielen Orten, hie und da auch in Deutschland der Fall ist, die Volksschulen zugleich Stätten der werbenden Arbeit sind, die Kinder also Geld verdienen, da können sie auch Geld sparen, und es wird in Rücksicht auf die socialen Zustände weise sein, in der Schule die Sparcasse einzurichten, wozu natürlich die Schule auch berechtigt ist, da sie ja den Erwerb schafft.

Wo aber, wie in unseren öffentlichen Schulen, keine Industrie getrieben wird, wo also die Kinder nichts verdienen, da hat die Schule weder ein Recht noch die Pflicht, Sparcassen einzurichten. Wenn die Kinder in der Schule nichts erwerben, woher sollen sie die Spareinlagen nehmen? Sie können dieselben sich vom Frühstück abdarben, können sie erbetteln, stehlen u. s. w. — gewiss lauter verwerfliche Erwerbsmethoden, zu denen die Schule keinerlei Anlass geben darf. Oder die Eltern schenken den Kindern die Spareinlagen; dann haben wir keine Kindersparcassen, sondern Volkssparcassen, deren Leitung nicht gerade Sache der Lehrer ist und jedenfalls nur durch eine Fiction zu einer Schulangelegenheit gemacht werden kann. Die Schule, resp. der Lehrer kann weder vom Standpunkte der Schulgesetze aus, noch auf Grund der allgemeinen Vernunft verpflichtet sein, das Geld zu sammeln, welches die Familie erwirbt, oder gar Capitalien zu bilden, wo die Grundlagen hierzu fehlen, und also etwas zu leisten, was entweder nicht in das Bereich des Schullebens gehört oder überhaupt unmöglich ist. Ohne Einmischung in häusliche Angelegenheiten, in die Besitzverhältnisse der Familien, wäre ja unter unseren Verhältnissen die Schulsparcasse gar nicht möglich. Verdrießlichkeiten und Conflicte zwischen Lehrern und Eltern, von Schlimmerem abgesehen, könnten nicht ausbleiben. Die Armen würden wahrscheinlich sagen: „Ihr nehmt uns die Kinder von der Arbeit weg in die Schule, entzieht ihnen also die Möglichkeit des Erwerbes, und nun verlangt Ihr auch noch Spareinlagen von den Kindern, und übrigens: was geht Euch unser und unserer Kinder Geld an?“ Diese Frage würden jedenfalls auch und vorzugsweise die anderen, die Wolhabenden und Reichen stellen, welche die Aufforderung, ihren Kindern Spareinlagen mitzugeben, ohne Zweifel als Eingriff in ihre Eltern-Rechte und -Pflichten betrachten würden.

---

*) Vor circa 20 Jahren, als eine sehr lebhafte Bewegung zu Gunsten der Schulsparcassen stattfand, wurde ich um ein Gutachten über diese Institution angegangen. Da nun neuerdings abermals an verschiedenen Stellen Propaganda für dieselbe gemacht wird, so gestatte ich mir, das ursprünglich privatim abgegebene Votum über die Schulsparcassen hier zum Abdruck zu bringen. Dittes.

Wäre es aber nur auf ganz freiwillige Einlagen abgesehen: wozu brauchen wir dann die Schule? Können da nicht Gemeinde-, resp. Bezirkscassen eingerichtet werden? Der Lehrer als solcher hat damit nichts zu schaffen, obwol nichts einzuwenden ist, wenn er als Vertrauensmann in einen Sparverein berufen wird und sich an einem solchen betheiligen will.

Da ich nicht blos Schulmann, sondern auch Familienvater bin, so habe ich wol Anlass und Gelegenheit genug, mir in der Sache ein Urtheil zu bilden, und da muss ich sagen, dass das Sparen der Kinder und für die Kinder jedenfalls eine häusliche und keine Schulangelegenheit ist. Aber es ist nun einmal vielen Leuten geläufig, zur Heilung aller möglichen Übel die Schule und gerade die arme Volksschule anzurufen. Sie ist aber leider nicht allmächtig; sie ist nur ein Factor in unserem socialen Leben, und noch dazu ein solcher, dem fast alle anderen das Dasein schwer machen und doch zugleich Aufgaben stellen, deren Erfüllung ganz anderen Factoren obliegt.

Pädagogische Rundschau.

Graf Albin Csáky, von Victor v. Molnár. Nur wenige Männer haben in der neueren Geschichte Ungarns eine so bedeutende Rolle gespielt, wie Graf Albin Csáky, und niemand hätte gedacht, als er im Herbste des Jahres 1888 an die Spitze des ungarischen Ministeriums für Cultus und öffentlichen Unterricht berufen wurde, dass er in kurzer Zeit einer der sympathischesten Minister und der leitende Staatsmann des politischen Lebens werden würde.

Er hatte nie die große Öffentlichkeit gesucht. Seitdem er fern von der Hauptstadt lebte, waren seine öffentliche Wirksamkeit, die er während der Ausgleichsverhandlungen Ungarns mit Österreich in den sechziger Jahren entfaltet hatte, und seine zeitweiligen Reden im Magnatenhause in Vergessenheit gerathen. Nur soviel ahnte man, dass er eine hervorragende Persönlichkeit sein müsse; denn so oft in den letzteren Jahren ein Ministerportefeuille zu vergeben war, wurde immer wieder von seiten der maßgebenden Kreise die Candidatur des Grafen Csáky erwähnt, freilich mit dem Bemerken, dass er schwerlich seine volle Unabhängigkeit und seine ruhige, vornehme Stellung, die er als erblicher und wirklicher Obergespann des Zipser Comitates im Stammschloss seiner Ahnen einnahm, mit der soviel umtosten Stelle eines Ministers vertauschen würde.

Dieses imponirte dem Publicum.

Ein seltener, ein nicht alltäglicher Mann muss der sein, welcher nicht wünscht, Minister zu werden, und dieser ungewöhnliche, überraschende Umstand erweckte das Vertrauen in seine vorzüglichen Eigenschaften und in seine vornehmlich gerühmten administrativen Fähigkeiten.

Doch konnte dieses Vertrauen nicht Wurzel fassen, denn seine bisherige Thätigkeit — meinte man — hätte ihn fern gehalten von dem Cultus- und Unterrichtswesen.

Namentlich waren die Männer des Lehrfaches mit der Wahl nicht zufrieden.

Sie sahen einen Magnaten-Minister und Dilettanten in ihm und meinten, er würde sich wenig bekümmern um das mit seinen Klagen an ihn sich wendende arme Volk und nicht beachten den Dorfschullehrer, nicht verstehen die Wünsche und Klagen der Schule.

Die autonomen Confessionen hinwieder hatten das Gerücht verbreitet, er sei ein Ultramontaner und begründeten dieses damit, dass der Papst ihn sonst nicht mit seinem größten Orden, dem Großkreuz des Sct. Georg, ausgezeichnet hätte, wenn er nicht eine besondere Thätigkeit im Interesse der katholischen Kirche entfaltet hätte.

Und dieses Gerücht wurde auch noch dadurch genährt, dass man wusste, S. Majestät und die Regierung wünsche mit der Leitung des Cultusministeriums

einen solchen Mann zu betrauen, der durch seine Persönlichkeit und seine Vergangenheit im voraus den kirchlichen Kreisen die Gewähr bietet, dass er die Misshelligkeiten, welche sein Amtsvorgänger in einzelnen kirchlichen Fragen hervorgerufen, und die bereits durchzubrechen drohten, ordnen, friedlich beilegen könne und wolle.

Die öffentliche Meinung nahm also ihm gegenüber eine zuwartende Stellung ein und erwartete seine Regierungsthaten.

Graf Csáky las alle diese Nachrichten in den Zeitungen, schwieg und fing an zu arbeiten.

Er begann seine ministerielle Thätigkeit damit, dass er der Reihe nach die hauptstädtischen Lehranstalten besuchte und alles sich genau ansah.

Dieses Interesse machte einen guten Eindruck auf die öffentliche Meinung. Bald hörte man, dass der Graf tagtäglich in seinem Bureau arbeite, und dass er erst spät nachmittags sich von dort entferne. Es ist also ein solcher Graf, meinte man, welcher arbeitet, und zwar gründlich, denn selbst die geringfügigste Angelegenheit erweckt seine Aufmerksamkeit. Der Graf fasst sein Amt ernst auf, und bestrebt sich, sobald als möglich sich selbständig und unabhängig in den ihm vorgelegten Fragen zu fühlen.

Dieses war mehr, als man voraussetzte, denn man erwartete nicht, dass er den Stempel seines Geistes, seiner Fähigkeit und seines Fleißes auf den ihm anvertrauten Wirkungskreis drücken wolle, dass er sich ganz heimisch einzurichten gedenke.

Ein gründlicher Mensch, meinten die Fachleute; er wird wenigstens unsere gerechten Interessen berücksichtigen, und wir werden gerecht behandelt werden; aber die gute Verwaltung kann uns noch nicht befriedigen: wir brauchen einen solchen Minister, welcher auch Ideen hat, welcher das Unterrichtswesen weiter entwickeln, unsere culturellen Einrichtungen mehren will und es auch versteht.

Auch diesen Wunsch erfüllte Graf Csáky.

In seiner ersten Rede, welche er gelegentlich der Verhandlung seines Budgets — einige Monate nach seinem Amtsantritte — im Abgeordnetenhause hielt, entwickelte er ein so inhaltreiches und von großem praktischem Gefühl eingegebenes Arbeitsprogramm, dass die große Anzahl der Zweifler sehr abnahm.

Seine Programmrede machte einen bedeutenden Eindruck und ist schon deswegen sehr lehrreich, weil sie seiner ganzen ministeriellen Thätigkeit zur Richtschnur diente.

„Auf dem Gebiete der Cultusangelegenheiten müssen wir — sagte er — die staatlichen und kirchlichen Rechte, wie sie durch Gesetz und Gewohnheit bestimmt sind, voll bewahren, zugleich aber auch vollkommen in Ehren halten die Rechts- und Arbeitssphäre der Kirche und der Confessionen, sowie die persönliche Gewissensfreiheit; ferner müssen wir jene Fragen, welche weder das Gesetz noch die gesetzliche Gewohnheit regelt, mit den competenten Interessen und Factoren möglichst im Einverständnis und auf Grund gegenseitigen Vertrauens lösen, natürlich immer vor Augen habend die Interessen des Staates.“

„Auf dem Gebiete des Unterrichtswesens ist es unsere Pflicht, die bestehenden Gesetze pünktlich, thatkräftig, und nach jeder Richtung hin gerecht zu vollziehen, die noch bestehenden Lücken zu gehöriger Zeit und in gehöriger

Weise auszufüllen, und die bisher erreichten, sehr bedeutenden Erfolge nicht nur zu bewahren und weiter zu entwickeln, sondern möglichst zu vermehren, möglichst auszudehnen und fortzuführen bis zu der Grenze, welche uns die finanzielle Lage setzt."

Eine besondere Sorgfalt wolle er auf das Kleinkinder-Bewahrungswesen verwenden, welches der Brennpunkt unserer Unterrichts-, Erziehungs-, hygienischen und nationalen Interessen sei.

„Bezüglich der Elementarschulen ist es allgemein bekannt, dass wir noch immer keine genügende Zahl von Elementarschulen haben, und dass eine bedeutende Anzahl der Schulpflichtigen noch keinen Elementarunterricht erhält, dass die Befähigung eines Theiles der Lehrer noch immer mangelhaft, und dass die Angelegenheit der Lehrergehalte noch nicht endgiltig geregelt ist, wozu ich noch hinzufüge, dass ich die Revision des Pensionsgesetzes sowol im Interesse der Lehrer, als auch der Bürgerschulprofessoren für sehr dringend halte."

Auf dem Gebiete des Mittelschulunterrichtes „müssen wir dahin streben, dass unsere weniger talentirten Jünglinge schon frühzeitig eine andere Erwerbslaufbahn betreten," mit welchem Streben natürlicherweise zusammenhängt, „die Errichtung und entsprechende Organisation von Fach-, sowie von Bürgerschulen in genügender Anzahl."

Er will den zeitweise aufgetauchten Klagen gegen die Überbürdung eine Schranke setzen, und zwar in erster Reihe durch Einführung einer besseren Lehrmethode.

„Im ganzen und allgemeinen muss unser Endziel die Errichtung der einheitlichen Mittelschule sein. Ich kann die Ansicht jener nicht theilen, welche meinen, dass das Gymnasium ausschließlich einen hohen, wissenschaftlichen und idealen, die Realschule dagegen nur einen praktischen Zweck verfolge. Jeder gebildete Mann, jeder, welcher eine nützliche Thätigkeit entfalten will, muss ja nicht nur praktische Kenntnisse besitzen, sondern auch eine höhere Auffassung und höhere Aspirationen haben.

„Der Zustand der Hochschule hängt gewöhnlich davon ab, welch ein Element die Mittelschule gibt. Die Verbesserung des Zustandes der Mittelschulen hat bessere Hochschulen zur natürlichen Folge. Außer diesen Verhältnissen, sowie außer der guten Auswahl der Lehrkräfte gibt es noch specielle Umstände, welche unsere Aufmerksamkeit auf diesem Gebiete erfordern.

„Das Universitäts-Statut muss jedenfalls revidirt werden. Meiner Ansicht nach müssen Verfügungen getroffen werden, dass die Vorlesungen pünktlicher besucht werden, dass die Hörer einen größeren Fleiß entwickeln. Die Studien- und Prüfungsordnung muss ebenfalls abgeändert werden, sowol wegen des wissenschaftlichen Studiums, als auch im wolverstandenen Interesse der Hörer; endlich muss auch die Frage der Collegiengelder gründlich gelöst werden."

Die Idee einer dritten Universität lässt er nicht fallen, sondern er will dieselbe vorbereiten und mit der Frage der Rechtsakademien lösen.

Eine besondere Sorgfalt will er den culturellen Special-Instituten zuwenden, denn eine dauernde staatliche Wolfahrt und eine dauernde nationale Größe lässt sich ohne Pflege und Förderung des Schönen, des Edlen und des Idealen nicht denken.

„Als ich die staatlichen Anstalten der Hauptstadt der Reihe nach besuchte, habe ich mit Bewunderung die verschiedenen Heimstätten, ich könnte sagen

Paläste der Wissenschaft, der Kunst und des Unterrichtes gesehen. Ich habe mit Befriedigung wahrgenommen, dass fast alle diese gut, einzelne mustergültig eingerichtet sind; ich habe mit Freude jenen frischen Geist bemerkt, welchen Trefort denselben eingeimpft hat, und welcher die beste Garantie für ihre erfolgreiche Entwickelung und Thätigkeit bietet.

„Aber wenn ich auch den großen Wert und die große Bedeutung dieser ausgezeichneten Schöpfungen vollkommen anerkenne, werde ich in der Überzeugung bestärkt, dass unsere Unterrichtspolitik bereits an einen Wendepunkt angelangt ist; . . . der Ära der äußeren Schöpfungen muss die Ära der inneren Schöpfungen folgen. An Stelle der mehr extensiven Thätigkeit muss die intensive treten.

„Von diesem Gesichtspunkte ausgehend, habe ich beschlossen, neben einem hauptstädtischen Gymnasium ein Knaben-Erziehungsinstitut zu errichten; denselben Gesichtspunkt festhaltend, habe ich die Absicht, bezüglich des Pensionsfonds der Professoren der autonomen Mittelschulen mit den betreffenden Schulerhaltern Verhandlungen einzuleiten; aus demselben Gesichtspunkte habe ich bereits das Prüfungssystem der Professoren abgeändert und die Revision des Pensionsgesetzes der Elementarlehrer vorbereitet."

Diese Rede erntete stürmischen Beifall im Abgeordnetenhaus, und auch die große Öffentlichkeit fühlte es heraus, dass man das Ministerium für Cultus und Unterricht guten Händen anvertraut habe. Und das in sie gesetzte Vertrauen erstarkte in kurzer Zeit, als die einzelnen Schöpfungen, die zweckmäßigen Verfügungen und die praktischen Organisationen nacheinander folgten.

Seine Reformarbeit begann Graf Csáky bei dem Landes-Unterrichtsrath, indem er demselben eine solche Organisation gab, dass er einestheils ein berathendes Organ des Ministeriums wurde, anderseits aber Antheil erhielt an der Aufsicht über die Schulen.

Da er die bedeutendsten Factoren des Fortschrittes und der Blüte des Volksschulwesens in der wirksamen und fachgemäßen Aufsicht und in der guten Lehrerbildung suchte, ließ er seine besondere Sorgfalt diesem Theile der Organisation des Volksschulwesens angedeihen.

Vor allem verringerte er die Bureau-Arbeit der Schulinspectoren, indem er zugleich ein größeres Personal systemisirte; er verbesserte die Bezahlung der Präparandie-Professoren, und indem er die Lehrerbildung in praktischerer Richtung zu vervollkommen wünschte, sorgte er für einen intensiveren Unterricht in der Landwirtschaft und im Gartenbau in den staatlichen Lehrer-Präparandien; er sorgte dafür, dass die Zöglinge derselben die Bienen- und Seidenraupenzucht erlernen, und suchte die Lust für den Obstbau anzuregen; er bot Gelegenheit zur Erlernung der Korbflechterei und ließ die Zöglinge praktisch und theoretisch im Feuerwehrwesen einschulen, kurz, er war darauf bedacht, dass der zukünftige Dorfschullehrer nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch ein zuverlässiger Rathgeber seiner Gemeinde werde, auch hierdurch sich Autorität verschaffe, und nebstbei auch seine eigne materielle Lage durch seine Handfertigkeit verbessere.

Großes Gewicht legte er ferner darauf, dass die Lehramtscandidaten im Zeichnen, im Gesang und in der Musik besser unterrichtet und dass sie namentlich im kirchlichen Gesang und in der Kirchenmusik, sowie in der Verrichtung der Agenden eines Cantors eingeübt würden.

Er sorgte dafür, dass die ungarische Sprache in den Präparandien mit nicht ungarischer Unterrichtssprache in einer dem gesetzlichen Ziel entsprechenden Stundenanzahl und mit dem geforderten Erfolg gelehrt werde, und dass das Lehrerdiplom nur solchen Personen ausgefolgt werde, die die ungarische Sprache in Schrift und Wort soweit beherrschen, dass sie in derselben unterrichten können.

Behufs allgemeiner Steigerung der Lehrbefähigung aber führte er ein neues Statut ein, in welchem er die in den staatlichen Präparandien abzuhaltenden Lehrbefähigungsprüfungen erschwerte; durch ein anderes Statut aber organisirte er die Befähigungsprüfungen der Zeichenlehrer.

Eine besondere Sorgfalt ließ er den Elementarschulen angedeihen, deren innere Entwickelung und Vervollkommnung er durch eine Revision des Lehrplanes und der Schulbücher förderte, während er überdies die Gründung von Hilfsbibliotheken behufs Versorgung der ärmsten Schüler mit den nöthigen Schulbüchern veranlasste. Behufs weiterer Erziehung der dem schulpflichtigen Alter entwachsenen Jugend wies er die Schulinspectoren an, Jugendvereine zu gründen.

Großes Gewicht legte er auf den Unterricht und das Erlernen der ungarischen Sprache, und er sorgte namentlich dafür, dass das den ungarischen Unterricht in den nicht ungarischen Schulen verfügende Gesetz pünktlich und gewissenhaft vollstreckt werde, sowie dafür, dass in den Volksschulanstalten die bürgerlichen Rechte und Pflichten, sowie die vaterländische Verfassungslehre eingehender als bisher behandelt würden.

Die größte und heilsamste Schöpfung des Grafen ist aber vom culturellen Gesichtspunkte aus das Gesetz, in welchem er die Kleinkinderbewahranstalten regelte und die Gründung solcher Anstalten im ganzen Lande zur Pflicht machte. Diese große Errungenschaft kann nicht hoch genug gewürdigt werden, und namentlich müssen wir hervorheben, dass mit derselben Graf Csáky alle gebildeten Weststaaten Europas überholte.

Da man eine gute Arbeit nur von solchen erwarten und fordern kann, welche ohne materielle Sorgen ganz ihrem Beruf sich widmen können, hielt Graf Csáky es für seine erste Pflicht, die materielle Lage der Volksschullehrer zu verbessern; er ließ das alte Pensionsgesetz der Lehrer, ihrer Witwen und Waisen revidiren und regelte gesetzlich auch das Existenzminimum der an confessionellen Elementarschulen angestellten Lehrer, die bisher an vielen Orten einen kaum nennenswerten Gehalt bezogen hatten. Größere Bezüge erhielten auch die Lehrkräfte an den Bürgerschulen, höheren Töchterschulen, Handelsschulen u. s. w.

Wir erwähnen noch, dass während seiner ministeriellen Wirksamkeit die Zahl der Kleinkinderbewahranstalten um 653, die der Präparandien für Kindergärtnerinnen um 7, die Zahl der Volksschulen um 300 und die Zahl der Volksschullehrer um 1100 sich vermehrt haben. Außerdem erhielt er von der Gesetzgebung die Ermächtigung gelegentlich der Millenarfeier des Bestandes des ungarischen Staates 400 neue Volksschulen zu errichten, welche Aufgabe nun seinem Amtsnachfolger zufällt.

Eine gleich bewusste und consequente Thätigkeit entfaltete er auch auf jedem Gebiete des Mittelschulwesens.

In seinem Arbeitsprogramm bekannte er sich als Anhänger der einheit-

lichen Mittelschule, und er beschäftigte sich gleich bei seinem Amtsantritt eingehend mit dieser Angelegenheit; das erste Ergebnis seines Nachdenkens war der Gesetzartikel 30 vom Jahre 1890. Dieses Gesetz ordnet den facultativen Unterricht in der griechischen Sprache an und stellt es der Wahl der Gymnasialschüler anheim, ob sie die griechische Sprache oder anstatt derselben die darstellende Geometrie und das Lesen der Classiker in ungarischer Übersetzung betreiben wollen.

Behufs Einführung der einheitlichen Mittelschule hielt Graf Csáky mehrere Fachconferenzen ab, und das ganze wertvolle Material harrt nun der gesetzlichen Verwertung.

Eine weitere hervorragende praktische Schöpfung ist das sogenannte Franz-Josephs-Knaben-Erziehungsinstitut. Der Zweck der Anstalt ist, neben dem Gymnasialunterricht den Zöglingen eine sorgfältige Erziehung zu geben und dieselben namentlich für solche Berufsarten vorzubereiten, welche praktische Sprachkenntnisse erfordern. Durch die Gründung dieses Institutes wurde ein längst empfundenes Bedürfnis befriedigt; denn die Eltern, namentlich die vom Lande sind nun nicht mehr gezwungen, ihre Söhne behufs besserer Erziehung in ausländische Erziehungsanstalten zu schicken.

Ein ähnliches Institut errichtete er ferner für zwölf croatische Jünglinge, welche statt der für sie systemisirten Stipendien vollkommen und gemeinsam verpflegt und in der Hauptstadt unterrichtet werden.

Im allgemeinen suchte Graf Csáky den Studienerfolg der Mittelschule zu heben. Zu diesem Zwecke ordnete er die systematische Anschaffung der zum literarischen und geschichtlichen Unterricht nöthigen Anschauungsmittel an, verbesserte er die Schulbücher und vermehrte die Hilfsbücher der Professoren.

Zum Studium des ausländischen Unterrichtswesens schickte er mehrere Schulmänner aus und führte die Studienreisen der Professoren ein. Der erste Ausflug ging nach Griechenland und gab den Professoren der griechischen Sprache und Literatur Gelegenheit, ihre Theorie durch lebendige Anschauungen zu stützen und aus der Wirklichkeit zu schöpfen, was sie ihren Schülern mitzutheilen haben.

Aus pädagogischen und hygienischen Gründen eiferte er die Mittelschulen an und unterstützte sie, damit sie mit ihren Schülern möglichst viele Ausflüge unternehmen, um die natürlichen, geschichtlichen und ethnographischen Sehenswürdigkeiten, sowie die Industrie-Unternehmungen der Umgegend kennen zu lernen.

Besondere Beachtung verdienen und einen großen Fortschritt bedeuten in der Geschichte des ungarischen Unterrichtswesens jene Verfügungen, welche die körperliche Erziehung der Schuljugend bezwecken.

Da die Kräftigung des Körpers ein wirksames Mittel der geistigen Erziehung ist, verordnete Graf Csáky überall die Abhaltung von Schauturnen und verwirklichte die Landes-Turnfeste, welche unter den Schülern einen edlen Wetteifer in der Entfaltung ihrer körperlichen Fertigkeit vor den Augen des Landes anregten.

Da die jugendlichen Spiele ebenfalls vorzügliche Mittel der körperlichen Kräftigung sind, weil man den ernsten theoretischen Unterricht behufs Bewahrung der Gesundheit der Jugend mit der Lust der Spiele aufwägen muss, befahl der Minister den Schulen, vereint mit dem Turnen auch die Spiele ein-

heimisch zu machen, und forderte die Städte auf, für geeignete und große Spielplätze zu sorgen. Um die Erreichung des Zieles zu sichern, systemisirte er für die Turnlehrer einen Lehrcurs für Spiele. Des weiteren empfahl er das Schwimmen, Baden und die Errichtung von Eisplätzen insbesondere für Schulen mit Internat.

Auch die materielle Lage der Mittelschulprofessoren entging nicht seiner Aufmerksamkeit, und er regelte die Gehalte aller Mittelschulprofessoren, sei es nun, dass dieselben an staatlichen, oder an Gemeinde-, oder an confessionellen Schulen angestellt sind. Ebenso regelte er die Pensionsansprüche der nicht staatlichen Professoren und ihrer Angehörigen, die bisher zum großen Theil ohne jeden Versorgungsanspruch waren.

Der Kostenvoranschlag für Mittelschulen wurde unter ihm bedeutend erhöht, und überall suchte er dieselben bezüglich der Lehrbücher und Lehrmittel vom Auslande zu emancipiren.

Eine ähnliche, bedeutende Thätigkeit entfaltete er auf dem Gebiete des höheren Unterrichtes. Auch bei den Hochschulen ging sein Bestreben darauf, den Unterricht und die Pflege der Wissenschaften möglichst intensiv, theoretisch gründlich und praktisch möglichst instructiv zu machen: die verschiedenen Fachwissenschaften und praktischen Übungen sollten nicht nur nominell im Studienplane sein, sondern auch thatsächlich von den Hörern besucht werden; der Fleiß wurde möglichst streng controlirt. Namentlich wollen wir als eine ganz neue Einführung hervorheben, dass Graf Csáky statt des Universitäts-Collegiengeldes das allgemeine Schulgeld einführte, welches jeder Hörer — halbjährlich 30 fl. — gleichmäßig zahlt und für welches er jede Vorlesung besuchen kann, während er früher nur jene Vorlesungen hören konnte, welche er nach der Stundenzahl der Woche zahlte.

Auf dem Gebiete des Fachunterrichtes führte er Handelscurse für Frauen ein, nach deren Absolvirung die Schülerinnen die nöthige Fachbildung zum Eintritt in Handelshäuser besitzen. Ferner gründete er einen Lehrcurs für orientalischen Handel. Derselbe gibt den dem Handelsstande sich widmenden jungen Leuten Gelegenheit, sich mit den hauptsächlichsten Sprachen, commerciellen, ethnographischen und übrigen Verhältnissen des Orients bekannt zu machen, um dieselben bei dem nach dem Orient strebenden Handel unseres Landes zu verwerten.

Regen Antheil nahm er an der Pflege der schönen Künste, und viel that er im Interesse der allgemeinen humanitären Anstalten.

Die Kirchenpolitik lag brach unter den früheren Ministern. Die alte Verfassung des Cultuswesens passte zwar nie recht in den Ideenkreis der modernen Zeit und des modernen Staates, doch getraute man sich nicht daran zu rütteln, denn das alte Gebände kann selbst der kleinste Sturm leicht zertrümmern.

Graf Csáky, der Minister für öffentlichen Unterricht, vernachlässigte aber auch sein Ressort für Cultusangelegenheiten nicht; im Gegentheil, dieses dominirte infolge der rasch nacheinander eintretenden Ereignisse.

Das Verhältnis zwischen Kirche und Staat kam bereits im Jahre 1890 auf die Tagesordnung, und seitdem geriethen die Parteien in einen so scharfen Gegensatz, dass der zum Durchbruch gekommene Widerstand der clericalen Wortführer nur zu Gunsten des Staates gebrochen und beigelegt werden konnte.

Den Durchbruch der Gegensätze verursachte die vom Grafen Csáky im Jahre 1890 herausgegebene sogenannte Wegtaufungs-Verordnung.

Seit 1874 kamen nämlich immer häufiger Fälle vor, dass einzelne Geistliche auch Kinder fremder Confession tauften, trotzdem im Sinne des Gesetzes jeder Geistliche nur solche Kinder hätte taufen dürfen, welche zu seiner Confession gehörten. So oft nun wegen eines solchen Wegtaufungsfalles Klage geführt wurde beim Cultusminister, wurde dieselbe in der Art erledigt, dass die competente kirchliche Oberbehörde aufgefordert wurde, sie möge den betreffenden Geistlichen anweisen, den Matrikelauszug des Weggetauften dem competenten Geistlichen der anderen Confession zu übersenden.

Diese Verordnung des Ministers wurde denn auch von den Geistlichen entsprechend der an sie ergangenen Weisung ihrer kirchlichen Oberbehörde immer ausgeführt, und weder die katholischen noch die protestantischen Bischöfe und Geistlichen sahen in diesem Vorgehen irgend einen Gewissenszwang oder ein dogmatisches Hindernis.

Als aber Graf Csáky im Jahre 1890 behufs Vereinfachung der Angelegenheit verordnete, dass die Geistlichen von nun an ohne jede weitere Aufforderung sich gegenseitig die Matrikelauszüge der beiderseits Weggetauften zuschicken mögen, und die Unterlassung mit einer Geldstrafe belegte, erhob sich das Hydrahaupt der confessionellen Unduldsamkeit und des Stolzes: der katholische Clerus fing an von Gewissenszwang, von dogmatischem Zwang u. s. w. zu sprechen und widersetzte sich der Vollstreckung der Verordnung.

Die Bewegung nahm einen immer größeren Umfang an, und auch der katholische Hochclerus war gezwungen — nach Bekanntwerden des päpstlichen Standpunktes — die Vollziehung der Verfügung zu verweigern und die Zurücknahme der Verordnung zu urgiren.

Nachdem so Staat und Kirche in einen Zwiespalt gerathen waren, begann der unselige Interessenkampf.

Viele haben den Grafen Csáky der Störung der kirchenpolitischen Lage angeklagt und ihm vorgeworfen, dass er unbedacht, ohne geziemende Vorsicht die Brandfackel in die friedlichen kirchlichen Verhältnisse geworfen habe.

Diese Anklage ist ungerecht und grundlos.

Graf Csáky hat in gutem Glauben, das Zweckentsprechende gethan zu haben, gehandelt; er hatte nur die thatsächliche Lage und die Gepflogenheit fixirt. Vor seinem Erlass hatte er mehrere Mitglieder des Hochclerus befragt bezüglich seiner geplanten Verordnung, und dieselben hatten mit keinem Worte erwähnt, dass seine Verfügungen den katholischen Clerus in Conflicte mit ihrem Gewissen bringen könnten, oder dass dieselben das katholische Dogma verletzen würden.

Die Verordnung setzte also eine Lawine in Bewegung, welche Graf Csáky nicht hatte sehen können; denn selbst die Haupthüter des Dogmas, die Bischöfe, hatten sie nicht bemerkt.

Der Kern des Zwiespaltes liegt tiefer.

Die enge Verbindung des Staates mit der Kirche ist ein Anachronismus in unseren staatlichen und gesellschaftlichen Verhältnissen und hat unhaltbare Gegensätze, unzählige Eigenthümlichkeiten geschaffen, welche die Zeit über kurz oder lang jedenfalls weggefegt hätte.

„Es ist meine alte und wolüberdachte Überzeugung“, sagte einmal Graf

Csáky, „dass, wenn wir dem Geiste der Gesetze aus dem Jahre 1848 treu bleiben wollen, wenn wir das, was diese Gesetze ausgesprochen, stufenweise einführen wollen, wir in diesem Lande, wo so viele Confessionen nebeneinander wohnen, die Gleichberechtigung der Confessionen nur sichern können, wenn wir das, was in den Kreis der Bedürfnisse und der Aufgaben des Staates gehört, in rein staatliche Pflege nehmen, im übrigen aber die möglichste Freiheit den Confessionen einräumen."

Mit dem Principe des „noli me tangere" konnte man keine Kirchenpolitik mehr machen, und es war ein Glück, dass dieselbe unter der Ministerschaft des Grafen Csáky auf die Tagesordnung kam, denn dessen Persönlichkeit und unbeugsamer Charakter bot allein die Garantie, dass die Frage taktvoll, aber auch thatkräftig und nur in liberalem Sinne gelöst würde.

Die competenten geistlichen Factoren empfahlen die Zurücknahme der Ministerialverordnung, später aber eine solche Abänderung derselben, welche von der Regierung ohne Untergrabung der staatlichen Autorität und ohne Schaden des Liberalismus nicht angenommen werden konnte.

Es blieb also nichts anderes in dieser Zwangslage übrig, als der Vorschlag Graf Csáky's, Civilmatrikel einzuführen und solche gesetzliche Maßnahmen vorzubereiten, welche mit Abänderung des über die Religion der Kinder verfügenden Gesetzartikels aus dem Jahre 1868 die religiöse Erziehung der aus gemischten Ehen geborenen Kinder dem gemeinsamen Einvernehmen der Eltern, in Ermangelung eines solchen der Religion des Vaters anheimstellen.

Von der Durchführung dieser gesetzlichen Verfügungen machte Graf Csáky die Zurücknahme seiner Wegtaufungs-Verordnung abhängig, denn nur hierdurch hoffte er die möglichst schonende Erledigung und Schlichtung der verschiedenen Interessen.

Er täuschte sich in seiner Voraussetzung.

Einerseits die künstlich geschürte confessionelle Unduldsamkeit und die herausfordernde Haltung der Clericalen, anderseits aber der immer mehr anwachsende Liberalismus überzeugten den Minister und seine Collegen, dass sie auf dem begonnenen Wege weiter fortschreiten, dass sie die zwischen Staat und Kirche obwaltenden Verhältnisse gründlich und im modernen Sinne reformiren müssten.

Unter diesem Eindrucke nahm Graf Csáky im Jahre 1892 einen oppositionellen Beschlussantrag über die Religionsfreiheit und über die Gleichberechtigung der Confessionen an, indem er zugleich das Versprechen gab, dass er auch bezüglich der Recipirung der Juden einen Gesetzentwurf einbringen werde.

Und bereits im nächsten Jahre reichte er diese Gesetzentwürfe ein, welchen sich noch als der bedeutendste der vom Justizminister ausgearbeitete Gesetzentwurf über die Civilehe anreihte.

Es begann auf der ganzen Linie die heilsame Thätigkeit zur Geltendmachung der Staatsgewalt, und in hoffentlich nicht allzulanger Zeit wird sich die einheitliche Macht des durch so viele nationale und confessionelle Interessen zersplitterten ungarischen Reiches ausbauen.

Nach gigantischen Kämpfen wurden alle diese Gesetzentwürfe auch im Magnatenhause angenommen, freilich ohne dass Graf Csáky auf der Ministerbank gesessen hätte.

Das ganze Cabinet hatte infolge der ersten Abstimmung im Oberhause

demissionirt, weil die clericale Majorität in ihrer Widersetzlichkeit sich angeblich auf die Zustimmung der Krone berief.

Das Cabinet erhielt wieder die Führung der Staatsgeschäfte und dadurch den Beweis, dass die Krone die vorgelegten Gesetzentwürfe wünsche.

Der Widerstand der Clericalen war gebrochen.

Graf Csáky aber hatte es vorgezogen, bei seiner Demission zu verharren; denn er wollte selbst den Schein vermeiden, als ob er triumphiren wolle, wenn seine erbittertsten Gegner besiegt worden.

Wir haben hiermit das Bild der ministeriellen Thätigkeit Graf Csáky's vollendet. Wir haben zwar nicht jede einzelne seiner Schöpfungen, nicht jeden Stein aufgezählt, wodurch das Gebäude geistigen Fortschrittes und nationaler Kräftigung Ungarns unter ihm erstarkt ist, — was ja übrigens bei seiner mehr intensiven als extensiven Wirksamkeit fast unmöglich wäre; aber auch unser allgemein gehaltenes Bild zeigt, dass ein ausgezeichneter Staatsmann an der Spitze des Ministeriums für Cultus und öffentlichen Unterricht gestanden hat. Der Charakterzug seiner Thätigkeit war die Universalität.

Jedes Fach seines ausgedehnten Ressorts war ihm gleich lieb und für jedes that er das Mögliche. Er machte keinen Unterschied unter ihnen und hatte keine Vorliebe für einzelne Angelegenheiten, sondern versah sie alle gleichmäßig gründlich und gewissenhaft, so dass selbst seine intimsten Mitarbeiter nicht sagen könnten, welche Agenden ihn am meisten interessirten und für welche er eine größere oder geringere Vorliebe besessen habe.

Bei jeder Verfügung leiteten ihn zwei Hauptgesichtspunkte: der nationale Geist und das praktische Leben; bei der Vollziehung aber war sein Princip: die gerechten Ansprüche der Nationalitäten oder Confessionen niemals zu verletzen und mit wirklichem Liberalismus mit jedermann gleichmäßig, gerecht, ehrlich und aufrichtig zu verfahren.

Schön drückte sich Graf Cháky aus, als ihn die chauvinistischen Strömungen im Abgeordnetenhause gelegentlich seiner im Interesse des gründlicheren Studiums der deutschen Sprache herausgegebenen Verordnung der Vernachlässigung des ungarischen nationalen Geistes anklagten:

„Ich mache nationale ungarische Cultur, wenn ich Kleinkinderbewahranstalten errichte; ich mache ungarische nationale Cultur, wenn ich für die Bezahlung der Lehrer sorge; ich mache ungarische nationale Cultur, wenn ich die Mittelschulen und die Universitäten organisire: ja ich machte selbst damals ungarische nationale Cultur, mögen Sie dieses auch noch so sehr anzweifeln, als ich meine Verfügung bezüglich der deutschen Sprache erließ, und zwar deshalb, weil ich wünschte und auch jetzt noch wünsche, dass der Kernmagyare auch mit Hilfe deutscher Bildung und deutscher Wissenschaft der ungarischen Nation diene.

Sollte der geehrte Herr Abgeordnete während meiner Thätigkeit mich dabei ertappen, dass ich gegen die ungarische Cultur bewussterweise fehle, so möge er nur sein trocken gehaltenes Schießpulver bereit halten; er wird sich aber auch dann verspäten, denn in diesem Falle hätte mich schon meine eigene Partei verurtheilt, hätte mich verurtheilt die ganze Nation, in erster Reihe und am schwersten aber mein eigenes Gewissen."

Bei einer anderen Gelegenheit wieder fasste er die Richtung der nationalen Politik in das folgende schöne Axiom zusammen:

„Meine Überzeugung ist, dass man das Vaterland mit warmem Gefühl und mit Leidenschaft lieben muss; dienen aber muss man demselben mit vernünftigem Verstand.“

Aus Bayern. Nachgerade schämt man sich ein wenig, immer von den alten Geschichten zu reden: Kampf der Clericalen gegen die Schule. Aber da das Gefechtsbild seit meinem letzten Bericht sich wesentlich geändert hat, muss ich wol oder übel ein paar Wörtlein über die augenblickliche Lage verlieren. Der römische Geist hat gegen die freisinnigen Bestrebungen der heutigen Schule eine Plänklerkette vorgeschoben — ich will bei dem militärischen Bild bleiben — die vorrennt, die sich niederduckt, die zurückschleicht, die Hurrah ruft, die hinter Verhauen hervorknallt, je nachdem der Führer pfeift. Diese Plänklerkette heißt „Katholischer Lehrerverein“, zählt z. Z. 213 Mitglieder (Lehrer) und 3000 Ehrenmitglieder (Geistliche), erfreut sich der Gunst einiger Bischöfe und soll — wenigstens hat man es auf der Generalversammlung anfangs August versprochen — demnächst auch Zuzug vom bayerischen Adel erhalten. Auf dieser Generalversammlung, zu der nur waschechte Ultramontane zugelassen wurden, sprach Herr August Wörle über die Ziele und Zwecke des Vereins. Herr Wörle ist jener Lehrer aus der Nähe von Augsburg, der die Stänkereien im Bayerischen Lehrerverein hat anfangen müssen, dem man auf der Würzburger Lehrerversammlung so übel heimgeleuchtet, der aber, nachdem er Abgeordneter des Bayerischen Landtags geworden, seine neue Würde dazu benützt, über die Eisenbahnaborte und den Lehrerverein sich zu ergehen. In der Münchener Versammlung dankte er für den „wirklich begeisterten Empfang“ und stellte sechs Leitsätze auf, die die völlige Auslieferung der Schule an die Kirche verlangten. „Unsere Anschauung“ — meinte der Herr Wörle — „will die Fachaufsicht nicht nur in Bezug auf den Religionsunterricht, sondern will der Kirche vollständigen Einfluss auf die Schule gewährt wissen“ (— zahlen soll natürlich der Staat —), „auch in Bezug auf Auswahl des Lehrstoffes.“ Damit würde die vom Anarchismus und „dem teuflischen Geist der Zeit vergiftete Weltatmosphäre“ plötzlich ungeheuer licht und klar. Natürlich war alles von dieser billigen Lösung der „socialen Frage“ sehr erbaut; nur Eines störte das Behagen: das „viele Geld“ hat der andere Verein. Der Herr Cultusminister, der früher für ein unbeschriebenes Blatt galt, von dem aber der Abgeordnete v. Vollmar behauptete, er wäre mit kohlschwarzer Tinte beschrieben, — der Herr Dr. v. Müller hatte zwar im Landtag gemeint, es ließe sich da vielleicht ein Wörtlein reden — — aber es scheint doch seinen Haken zu haben. Der Herr Cultusminister hat im Landtag dann noch manches geredet, von einem Rösslein z. B., das nie rückwärts springe, worüber sich ein „allgemeines Schütteln des Kopfes“ erhob. Doch hat er erst dieser Tage den Clericalen von Niederbayern, die auf dem Wege der Dispensation das siebente Schuljahr beseitigen wollten, um sich und ihre politische Farbe bei den Bauern lieb Kind zu machen, etwas auf die Finger geklopft und ihnen bedeutet, die Befreiung vom Besuche des letzten Schuljahres müsse Ausnahme bleiben und dürfe nicht die Regel bilden. Leider tritt er — wie auch die Ausfälle der Clericalen gegen die Hochschulen und deren Geist darthaten — den schwarzen Gelüsten nicht bestimmt genug entgegen: „er

sagt nicht so, und sagt nicht so, auf dass niemand sagte, er habe so oder so gesagt."

Um noch ein Wort vom Landtag zu sagen, so hat er sich auch etwas über die Wissenschaft im allgemeinen und die Pädagogik im besonderen unterhalten, wobei ein liberaler Abgeordneter, Seminardirector Andreae von Kaiserslautern, sehr geistreich sprach, worauf ihm einige Centrumsführer nicht sehr geistreich antworteten und die „Rechte" — es waren meist ehrsame Bauern, Bürgermeister und Ökonomen, die von der Sache natürlich keinen blauen Dunst hatten — „grollend murmelte und zischte". Schließlich nach einer endlosen Hetze gegen die Lehrerzeitung und einigen gut altbayerischen Grobheiten eines bekannten Centrumsführers genehmigte die Kammer etwa 30000 M. zur Aufbesserung der Schulgehilfen*), die aber durch die Reichsrathskammer (hier sitzen die Bischöfe und der bayerische Adel, die Gunstherren des katholischen Lehrervereins) wieder gestrichen wurden! Auch alle weitergehenden Anträge: Trennung der Kirche und der Schule u. s. w. fielen ins Wasser.

Erfreulicher ist, dass einzelne Kreise (Mittelfranken z. B.) aus Kreismitteln ihre älteren Gehilfen aufgebessert und einige Städte, wie Nürnberg und München, die Einführung eines (facultativen) achten Schuljahres beschlossen haben. In München will man auch nach dem Vorbilde Kassels versuchsweise Schulküchen einrichten, in denen Mädchen eine Anleitung zur Führung einer einfachen Küche und eines einfachen Haushaltes gegeben wird.

Auf dem Gebiete der Mittelschulen erfolgte ein „Professorenschub" und die Bildung der sogenannten Progymnasien in verschiedenen kleineren Städten (Anstalten, die die 6 unteren Gymnasialclassen enthalten, während die Lateinschulen nur 5 oder noch weniger besitzen). Bemerkenswert ist auch die Vereinigung des humanistischen und technischen Unterrichts. Mit den drei unteren Classen von Progymnasien und Lateinschulen können nämlich, wenn für die Aufstellung des erforderlichen Lehrpersonals Sorge getragen wird, Realclassen in der Weise verbunden werden, dass die betreffenden Schüler von der Theilnahme am Unterricht im Lateinischen befreit werden und dafür Unterricht im Französischen, sowie ergänzenden Unterricht im Zeichnen, in der Arithmetik und Naturkunde erhalten.

Wenn mir zu guterletzt noch die Äußerung einer persönlichen Ansicht

*) Ein Gehilfe bezieht in Oberfranken 522 M. 90 Pf., Unterfranken 612 M. 90 Pf., Oberpfalz 640 M., Niederbayern 648 M., Schwaben 662 M., Mittelfranken 680 M. 90 Pf., Oberbayern 817 M. 10 Pf. Die Beförderung der Schulgehilfen erfolgt durchschnittlich in 6 bis 8 Jahren. Auch die nachfolgenden, von einem Abgeordneten aus der oberpfälzischen Schulstatistik zusammengestellten Zahlen dürften nicht ohne culturhistorisches Interesse sein. Es bekommt ein Lehrer für die Besorgung des ewigen Lichts und Läutgeld im Jahre 3 M. 86 Pf., für Uhraufziehen 4 M. 63 Pf., für Uhraufziehen an anderer Stelle 2 M. 3 Pf., für Weihnachtssingen von der Gemeinde 3 M. 90 Pf., für das Abholen des Lampenöls und Opferweins und der heiligen Öle 5 M. 27 Pf., für Beschaffung der Hostien und des Opferweins 86 Pf., für Kirchweihküchеln 14 M. 31 Pf., für Reinigung der Kirchenwäsche 8 M. 57 Pf., für Kirchenuhraufziehen und Glockenschmieren 3 M., für Richten der Kirchenuhr 6 M. 50 Pf., für Hochzeitsküchеln 2 M. 74 Pf., für Leichengräbergebüren 13 M. 37 Pf., für Altaraufrichten 34 Pf., Reinigen der Kirchenwäsche und Läuten der Sterbeglocke 3 M., für zwei Kirchweihen 23 Pf., an drei Todtenfesten 51 Pf., Kirchenuhraufziehen an einem anderen Orte 1 M. 89 Pf., dann wieder Kirchenuhraufziehen und Glockenschmieren 81 Pf., für die Reinigung der Kirche und der Kirchenwäsche und Glockenschmieren auch dazu für das ganze Jahr 2 M. 50 Pf.

erlaubt ist, so möchte ich in Erinnerung der unerquicklichen und unfruchtbaren Polemik der Bayerischen Lehrerzeitung mit den Ultramontanen sagen: Lasse man die Todten ihre Todten begraben! Möge der neugegründete katholische Verein seine Fahne mit dem heiligen Wolfgang als Schutzheiligen darauf nach Herzenslust schwenken — um diejenigen, die ihm zulaufen und die in „diesem Zeichen“ siegen wollen, ist's nicht schade. Der Versuch, sie und ihren Anhang zu bekehren, ist völlig aussichtslos; denn man überzeugt niemand, der sich nicht überzeugen lassen will. Dagegen gibt man dem Gegner durch jede Zeile, die man ihm widmet, ein Relief und misst ihm eine Bedeutung zu, die er nicht verdient. Empfindlicher und ihm unerwünschter ist offenbar das Ignoriren. Möge man dagegen die Kräfte, die sich in der Polemik verzetteln oder die, von ihr angeekelt, müßig liegen, sammeln und für Besseres nutzbar machen. Quantitativ ist der Verein meines Erachtens genug gediehen; kann und soll er qualitativ nicht ebenso achtunggebietend ausreifen? Kann das Vereinsorgan, in die Hände von vielen tausend Lehrern gelegt, nicht Keime genug ausstreuen, die da und dort zu Blüten und Früchten werden?

Pestalozziana. Die Verlagsbuchhandlung Geschwister Ziegler (vorm. Bleuler-Hausheer & Co.) in Winterthur hat den Preis des großen viertheiligen Werkes „Zur Biographie Pestalozzi's“ von Dr. H. Morf von 22 Francs auf 15 Francs herabgesetzt. Hoffentlich wird hierdurch die Verbreitung dieses weitaus bedeutendsten Werkes seiner Art wesentlich erleichtert werden.

Herr L. W. Seyffahrth, Pastor prim. in Liegnitz, als Förderer des Studiums Pestalozzi's, namentlich als Herausgeber der sämtlichen Werke des großen Pädagogen längst rühmlich bekannt, hat unlängst eine Broschüre unter dem Titel „Pestalozzi in Preußen“ (70 Seiten, Preis 80 Pf.) veröffentlicht, welche als eine sehr werthvolle Ergänzung der Pestalozzi-Literatur bezeichnet werden muss und ihrem Verfasser zu neuer Ehre gereicht.

Höchst empfehlenswerth ist auch das Drama „Pestalozzi in Stanz“, Charakterbild in 3 Aufzügen von Feodor Sommer (51 Seiten, 75 Pf.). Zwei große Vorzüge zeichnen es aus: tiefe und treue Erfassung des Geistes Pestalozzi's und gelungene, höchst wirkungsvolle Dramatisirung des Stoffes. Es wäre sehr zu wünschen, dass dieser rühmlichen Leistung eines deutschen Lehrers von seinen Kollegen allgemeine Beachtung zu Theil würde, damit der größte Pädagog aufs neue unter ihnen auferstände!

(Die beiden zuletzt genannten Schriften sind im Verlag von Karl Seyffarth in Liegnitz erschienen.)

NB. Unsere Berichte „Aus der Fachpresse“ erscheinen von jetzt an vierteljährlich, jedoch in demselben Gesammtumfange wie bisher. D. R.

Recensionen.

Dr. Bernhard Münz, Jakob Frohschammer, der Philosoph der Weltphantasie. Breslau 1894, Schlesische Verlagsanstalt und Druckerei. 113 S.

Die vorliegende Schrift ist ein Theil der „Deutschen Bücherei", deren Bändchen zu dem billigen Preise von 40 bis 75 Pf. in der genannten Verlagsanstalt erscheinen. Wir haben hier die Arbeit eines jungen, aufstrebenden Wiener Gelehrten und Schriftstellers vor uns, durch welche der wolgelungene und somit dankenswerte Versuch einer Einführung in die Philosophie Frohschammers geboten wird. Der Münchener Denker ist ja den geehrten Lesern dieses Blattes in seinen letzten Lebensjahren besonders nahegetreten, und sie werden daher der Münz'schen Abhandlung jedenfalls ein hervorragendes Interesse entgegenbringen, das dieselbe auch vollauf verdient. „Die Phantasie als Grundprincip des Weltprocesses" ist im Paedagogium einmal (X. Jahrg., Heft 4) ausführlich und mehrmals vorübergehend erwähnt worden (VII. Jahrg., S. 73; XIII., S. 130; XIV., S. 616—618); aber das Gesagte genügte noch keineswegs, um ein vollständiges Bild des von Frohschammer ausgebildeten philosophischen Systems in den Hauptzügen zu geben, — solche Vollständigkeit war da auch gar nicht beabsichtigt! Hier haben wir die dankenswerte Ergänzung all der Artikel im Paedagogium, welche uns auf Frohschammer aufmerksam machten: Nach Angabe der wichtigsten Daten aus dem Leben des vielgeprüften Denkers analysirt und erläutert uns die vorliegende Abhandlung die drei Hauptwerke des Systems, am ausführlichsten das grundlegende Werk, mehr aphoristisch und anhangsweise die Ergänzungsschrift über das Mysterium magnum des Daseins. Dabei werden alle Bedenken, welche gegen „die Phantasie als Grundprincip des Weltprocesses" geltend gemacht worden sind und welche zu zerstreuen Frohschammer noch selbst in mehreren Schriften bemüht war (z. B. „Monaden und Weltphantasie"), auf das eingehendste gewürdigt und mit triftigen Gründen als unhaltbar nachgewiesen. Die apologetische Tendenz gibt der Schrift einen gewissen Reiz und erhöht ihren Wert, welcher im wesentlichen durch die positiven Ausführungen bedingt wird. Es ist Dr. Münz gelungen, nachzuweisen, dass das Frohschammer'sche Grundprincip mindestens dieselbe, wenn nicht eine weit höhere Beachtung verdient als die Principien anderer neuerer Denker, z. B. das viel unbestimmtere und weit weniger erkennbare Unbewusste! Es wird dargelegt, dass das System auf Grund der Weltphantasie, das allerdings ein Stück Metaphysik einschließt (s. Paed. VII., S. 74), doch auch alle Merkmale des sogenannten philosophischen Positivismus an sich trägt, soweit derselbe berechtigt ist. Verfasser gelangt zu dem Ergebnis, dass das Frohschammer'sche „originelle Grundprincip allen philosophischen Forderungen zugleich Genüge leistet, für die Sinnlichkeit und Geistigkeit des Daseins zugleich ausreicht, Nothwendiges und Freies, Gesetzliches und Ungesetzliches, Wahrheit und Irrtum, Gutes und Schlechtes in der Welt erklärt und als Einheit zugleich eine unendliche Vielheit hervorbringt." (S. 112.) Obwol die Schrift der Abtheilung in Capitel ermangelt, so ist sie doch überaus klar und fließend geschrieben. Sie darf daher sowol im Hinblick auf ihre formelle als ihre inhaltliche Seite zu eingehendem Studium bestens empfohlen

werden; sie ist wol neben Dr. Friedr. Kirchner's Werk „über das Grundprincip des Weltprocesses" (Köthen 1882) die beste und ausführlichste Würdigung, welche dem Münchener Denker, der durch das Paedagogium in mancherlei Weise zu den Lehrern Deutschlands sprach, bislang zutheil geworden ist. F. A. St.

H. Kleimenhagen, Rathgeber für Eltern und Lehrer in praktischen Erziehungsfragen. Zweite vermehrte Ausgabe. Braunschweig 1894, Druck und Verlag von Friedrich Vieweg & Sohn. 125 S.

Im ganzen ein recht verdienstliches Werk, obwol gerade in diesem Zweige der pädagogischen Literatur ohnehin schon mehr als genug geschrieben worden ist. Von den einzelnen Capiteln heben wir als besonders beachtenswert hervor: „Welcher Schule und welcher Erziehungsanstalt soll man seine Kinder anvertrauen? Mädchenschulen" (§. 14); „Die freien Stunden" (§. 16); „Stotternde und stammelnde Kinder" (§. 22); „Welchem Berufe sollen wir unsere Kinder zuführen?" (§. 26); „Der erziehliche Einfluss der Eltern auf ihre vom Hause entfernten Kinder" (§. 27); „Die Charakterbildung" (§. 33). — Nicht ganz einverstanden sind wir mit einigen Partieen der Abhandlung über die physische Erziehung, und zwar mit jenen, welche von der Abhärtung ganz kleiner Kinder handeln. So sagt Verfasser sub 2, S. 6: „Man lasse das Kind von der dritten Woche an (im Sommer früher, im Winter später) täglich freie Luft genießen, und setze dies ununterbrochen, ohne sich durch die Witterung abhalten zu lassen, fort." Und sub 3: „Man wasche täglich den ganzen Körper des Kindes mit frisch geschöpftem kalten Wasser." Auch ist nicht angegeben, wer die Fußnoten zu diesen beiden Aussprüchen geschrieben hat; dieselben widersprechen den Ausführungen des Textes, können also nicht vom Verfasser herrühren. Etwas anfechtbar will uns auch folgender Satz erscheinen: „Das Waschen wird von der Geburt an täglich vorgenommen, nur in den ersten Wochen mit lauem Wasser, aber dann mit kaltem und zwar, was ein sehr wesentlicher Umstand ist, mit frisch aus der Quelle oder dem Brunnen geschöpften Wasser. Denn auch das gemeine Wasser hat geistige Bestandtheile (fixe Luft), die verloren gehen, wenn es eine Zeitlang offen steht, und die ihm doch vorzügliche, stärkende Kraft mittheilen." Doch fallen diese Mängel nicht schwer ins Gewicht, da der ganze Abschnitt kaum den dreißigsten Theil des im übrigen recht empfehlenswerten Büchleins bildet. —e.

Dr. Alois Zucker, Ueber die Behandlung der verbrecherischen und arg verwahrlosten Jugend in Österreich. Wien 1894, Manz. 108 S. 60 kr. = 1 M.

Verfasser, Professor des Strafrechtes an der Universität Prag, weist zunächst aus der Criminalstatistik nach, dass in allen europäischen Staaten, mit einziger Ausnahme Englands, die Zahl jugendlicher Verbrecher seit Jahren in bedrohlicher Zunahme begriffen ist, und fordert nachdrücklich zur Bekämpfung des Übels auf. Hierauf richtet er seinen Blick speciell auf Österreich, um erstens zu zeigen, wie das hier geltende Recht sich zu den jugendlichen Verbrechern stellt, welche Änderungen ferner der noch unerledigte Entwurf eines neuen Strafgesetzes eventuell nach sich ziehen würde, endlich in welcher Weise die weitere Verwahrlosung der Jugend wirksam bekämpft werden könnte. Dass Verfasser hauptsächlich pädagogische Maßregeln vorschlägt und dabei namentlich den Staat ernstlich an die Erfüllung seiner Pflicht mahnt, insbesondere die thatsächliche Durchführung längst bestehender Gesetze fordert, gereicht sowol seinem Scharfblick, wie seinem Gemeinsinn und Patriotismus zur Ehre. Die Sache ist jedoch von so großer Bedeutung und Tragweite, dass wir beabsichtigen, ihr noch eine besondere Betrachtung zu widmen, weshalb wir uns hier darauf beschränken, die angezeigte lehrreiche Schrift unseren Lesern zu besonderer Beachtung zu empfehlen.

Franz Jaeger, Mittel zur Erreichung einer guten Schulzucht. Zweite, erweiterte Auflage. Wien 1894, Manz. 84 S. 60 kr. = 1 M.

Dieses Büchlein gehört zu den besten Schriften über die Disciplin in der Volksschule und hat schon beim ersten Erscheinen viel Beifall gefunden, der

ohne Zweifel der nun vorliegenden zweiten, nicht unwesentlich erweiterten Auflage in erhöhtem Maße zu theil werden wird.

Geschichte der Entwicklung des Schulwesens im Großherzogthum Baden. Im Auftrage des Allgemeinen Badischen Volksschullehrer-Vereins quellenmäßig bearbeitet unter Leitung und Mitwirkung des Obmannes Heinrich Heyd. Bühl 1894, Actiengesellschaft Concordia. Lieferung 1 u. 2, à 6 Bogen, à 1 M.

Diese beiden Hefte berechtigen selbstverständlich noch nicht zu einem abschließenden Urtheil über das ganze Werk, zeigen aber zur Genüge, dass dasselbe gründlich vorbereitet ist und sorgfältig ausgeführt wird. Wir werden uns kaum irren, wenn wir in diesen Heften ein Unternehmen erblicken, das nicht nur die specielle Schulgeschichte eines einzelnen deutschen Staates aufzuklären, sondern auch die allgemeine Geschichte der Pädagogik zu bereichern und zugleich die Ehre des deutschen Lehrerstandes zu erhöhen geeignet sein dürfte. Wir empfehlen es daher schon jetzt einer aufmerksamen Beachtung der Schulwelt und werden es s. Z. näher beleuchten.

Kluge, Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. 5. Aufl. Straßburg 1894, Trübner. 491 S. 10 M.

Gegenwärtig das einzige Wörterbuch, das über den Ursprung und die Verwandtschaft der Wörter unserer Sprache auf Grund der wissenschaftlichen Erforschung des Germanischen und Indogermanischen belehrt. Nur schade, dass es in Lehrerkreisen immer noch zu wenig benützt wird! Es könnten sonst nicht selbst in größeren Grammatiken, die den modernen Sprachgebrauch recht gut beobachtet haben, so schwere Sünden gegen die Etymologie begangen werden. Voreilig, ohne Berücksichtigung der Lautgesetze werden in Schulbüchern häufig Ableitungen gegeben, die nicht haltbar sind und die Kluge darum zurückweist. Ein Blick in sein Wörterbuch — und der Fehler hätte vermieden werden können. Anderseits entgeht gar manche hübsche Ableitung, die dem Schüler die Augen öffnete und Zusammenhang in scheinbar Unzusammenhängendes brächte, den Lehrbüchern, weil sie Kluge nicht zu Rathe ziehen. Das Buch verdient darum einen Platz in jeder Lehrerbibliothek. In seiner neuesten Auflage zeigt es wieder einen Fortschritt dadurch, dass es die Altersgrenze vieler Wörter angibt. Das galt schon bei dem alten Weigandschen Wörterbuche als ein Vorzug. Seitdem ist auf diesem Gebiete manch neue Entdeckung gemacht worden, die nun Kluge verwertet. Besonders lehrreich sind die Angaben über die Aufnahmezeit der Lehnwörter; denn da handelt es sich um Gruppen von Wörtern, an denen sich außerdem die Wirkung der Lautgesetze recht deutlich sichtbar machen und ein Stück Culturgeschichte unseres Volkes ungezwungen übermitteln lässt. W.

Hirts Bilderschatz zur Länder- und Völkerkunde, 431 Abbildungen mit Text. Leipzig 1894, Hirt & Sohn. 3 M.

Von dem Grundsatze geleitet, der geographische Unterricht muss von der Anschauung ausgehen, veröffentlichte die Hirt'sche Buchhandlung den vorliegenden Bilderatlas aus ihrem großen fünfbändigen Werke, den Bildertafeln. Sie ließ durch zwei Schulmänner, Oppel in Bremen und Ludwig in Leipzig, die Bilder auswählen, die als besonders lehrreiche Typen dem Schüler immer vor Augen sein sollten. Dazu gab sie ein paar neue Bilder, die in dem großen Werke nicht vorkommen. Die Tafeln sind so ausgewählt, dass die dargestellten Objecte zur Illustrirung der betreffenden Länder nach Bodengestalt, Vegetation, Aussehen und Beschäftigung der Bevölkerung dienen und auch leicht untereinander nach Ähnlichkeit oder Verschiedenheit verglichen werden können. Selbstverständlich sind sie auch geeignet, bei der ersten Einführung in die sog. geographischen Vorbegriffe dazu zu dienen, diese „Begriffe“ in Vorstellungen und in naturwahre Vorstellungen umzuwandeln, da ja die ausgewählten Objecte keine Phantasiegemälde sind. Ist das große fünfbändige

Werk für den Lehrer oder zur Anschaffung für Schulen bestimmt, so diese Auswahl für den Schüler, dem sie die angenehmste Unterhaltung gewähren kann. — Der Text ist zwar kurz, orientirt aber doch gut über das, worauf es bei der Betrachtung dieses oder jenes Bildes ankommt. — Nur nebenbei sei erwähnt, dass die auf Tafel XXIV gebotene Ansicht Wiens nicht vom Belvedere aus aufgenommen ist. W.

Dr. Heinrich Schotten. Inhalt und Methode des Planimetrischen Unterrichtes, eine vergleichende Planimetrie. II. Band. 410 S. Leipzig 1893, B. G. Teubner.

Den ersten Theil des Werkes haben wir schon vor drei Jahren besprochen; wir müssen darauf zurückkommen, um einen infolge eines Druckfehlers entstandenen Irrthum richtig zu stellen. Der Verfasser hat seine sehr mühevolle und höchst dankenswerte Arbeit in der Absicht unternommen, um allen Fachgenossen, welche im Gebiete des Geometrie-Unterrichtes mit Verbesserungs-Vorschlägen aufzutreten beabsichtigen, einen bequemen Nachweis darüber zu bieten, was in der geometrischen Literatur schon bekannt, was alt oder gar veraltet ist. Diese Arbeit ist äußerst zeitgemäß, denn gerade in der Geometrie plagt man sich auf das eifrigste mit Reform-Bestrebungen. Es scheint der Ausspruch Schopenhauer's, die Euklidische Geometrie enthalte nur Erkenntnisgründe, aber keine Wesengründe, hat die Geometer zur Thätigkeit aufgerüttelt, um diesen Vorwurf hinfällig zu machen. Die Hauptfrage geht dabei nach einer erschöpfenden Begründung des Satzes von der Winkelsumme der Vielecke. Es ist nun dem Verfasser gelungen, diesen Satz neu zu formuliren und ausreichend zu begründen, nämlich in der Fassung: „Die Winkelsumme in den Polygonen ist constant."

Aber der Zweck und Inhalt des Werkes bringt es mit sich, dass die Erörterungen des Verfassers mit Citaten in rascher Aufeinanderfolge wechseln, und da noch überdies an entscheidender Stelle (Seite 127 von oben 20. Zeile) durch Versehen des Setzers ein Anführungszeichen weggeblieben ist, so haben wir irrthümlich die Autorschaft dieses Satzes Erdmann, der eben citirt ward, zugeschrieben. Wir stellen also richtig, dass die Urheberschaft des oben angeführten Satzes sammt dessen ausreichender Begründung Dr. Schotten zukommt.

Der zweite Theil ist ebenso eingerichtet wie der erste. Die grundlegenden Auffassungen aus der ganzen geometrischen Literatur werden angeführt, und von des Verfassers Erörterungen durchflochten. Wir finden eine Gliederung in vier Capitel, deren erstes trägt die Überschrift: „Richtung und Abstand, Lagen- und Maßuntersuchungen." Dabei gibt der Verfasser eine sehr beachtenswerte methodische Weisung über den Anfang des Geometrie-Unterrichtes; er setzet nämlich die einfachsten Gebilde: Punkt, Gerade und Kreis in Combination und gelangt auf diesem Wege zu den nothwendigen Grundbegriffen. Im zweiten Capitel mit der Überschrift: „Winkel", vertritt der Verfasser die Definition: „Der Winkel ist das Maß der Drehung." Und im dritten Capitel, überschrieben: „Die Lehre von den Parallelen", vertheidigt der Verfasser die Erklärung: Die Parallelen sind Gerade mit constantem Abstand. Das vierte Capitel behandelt die „Anwendungen zur Winkel- und Parallelenlehre". Es wird dabei wieder ein combinatorischer Vorgang empfohlen; eine, zwei, drei Gerade werden betrachtet, wenn sich bei denselben keiner oder ein, zwei, drei Schnittpunkte ergeben.

Jeder Lehrer, welcher sich über die Wichtigkeit der grundlegenden Begriffe für den Unterricht klar geworden ist, wird das vorliegende Werk gewiss mit großem Genusse durchstudiren und mit voller Befriedigung beenden; für den Schriftsteller auf dem Gebiete der Geometrie aber ist das Buch eine unerschöpfliche Fundgrube der vorhandenen Literatur. Wir freuen uns mit dem Verfasser noch weiter in geistigen Verkehr treten zu können, da er noch einen ferneren Band ankündigt: „Über geometrische Hilfsbegriffe und Methoden".

H. E.

Albert Bode, Sem.-Lehrer, Leitfaden für den arithmetischen Unterricht in Lehrer-Seminaren. Halle (Saale) 1894, Herm. Schrödel. 125 S. 1 M. 75 Pf.

Der Verfasser nennt sein Buch einen Leitfaden im Gegensatze zu jenen Lehrbüchern, welche auch für den Selbstunterricht bestimmt und daher mit größerer Breite geschrieben sind; dasselbe befleißigt sich einer gedrungenen Stoffbehandlung und hat zur Voraussetzung die Mitwirkung eines Lehrers und die Benützung einer Aufgaben-Sammlung, als welche der Verfasser jene Bardey's empfiehlt. Der Inhalt des Buches erstreckt sich auf die sieben Rechnungsarten, Gleichungen ersten und zweiten Grades mit einer und mehreren Unbekannten, dann Exponential- und Diophantische Gleichungen, Reihen-, Zinseszins- und Renten-Rechnung, endlich einen Anhang zur Erklärung arithmetischer Fremdwörter, Sterblichkeitstabelle und fünfstellige Briggs'sche Logarithmen-Tafel. Wir haben uns bei der Durchsicht des Buches sehr gefreut, dass der Verfasser im Stande ist, seine Schüler zum Verständnis dieses Buches nebst der Durcharbeitung der Bardey'schen Aufgaben-Sammlung zu bringen, noch mehr aber darüber, endlich ein Buch für Seminaristen vor uns zu haben, welches den Gegenstand wissenschaftlich behandelt und von einem fach-wissenschaftlich gebildeten Verfasser herrührt. Es ist dies leider viel seltener der Fall, als man glauben sollte; nicht nur gibt es Lehrbücher der Arithmetik, deren Verfasser sich als reine Routiniers herausstellen, sondern es gibt auch Verfasser, denen arithmetisch fachliche Didaktik ganz fremd geblieben ist. Umsomehr fühlen wir uns auf das lebhafteste gedrungen, das vorliegende der allseitigen Beachtung auf das allerwärmste zu empfehlen. H. E.

Dr. R. Brauns, Privatdocent an der Universität Marburg, Mineralogie. Mit 130 Abbildungen. Stuttgart 1893. G. J. Göschen'sche Verlagshandlung. 126 Seiten. Preis in Leinwand 80 Pf.

Die Göschen'sche Sammlung bietet auf allen Gebieten des menschlichen Wissens gediegene Leistungen; so ist auch das vorliegende Büchlein sehr sorgsam gearbeitet und für angehende Studirende recht gut brauchbar. Es ist selbstverständlich, dass das Werkchen bei seinem bescheidenen Umfange keine eingehenden Beschreibungen der Mineralien liefern kann, aber das Wichtigste ist doch in gedrängter und leicht verständlicher Form vorhanden. Die netten Abbildungen unterstützen wesentlich das Verständnis. Dem allgemeinen Theile ist die Hälfte des Büchleins zugewiesen, was wol etwas viel genannt werden muss. Das System ist ein rein chemisches. Das Büchlein ist, zumal bei seinem billigen Preise und der netten Ausstattung, bestens zu empfehlen. C. R. R.

Wilhelm Zopf, Professor am Realgymnasium zum heiligen Geist in Breslau, Methodischer Leitfaden für den einheitlichen Unterricht in Mineralogie und Chemie an höheren Schulen. Erste Stufe. (Vorbereitender Cursus.) Breslau 1894, J. H. Kern's Verlag (Max Müller). VIII und 100 S. 1 M. 20 Pf.

Das Bestreben, Mineralogie und Chemie zu einem einheitlichen Unterrichtsgegenstande zu gestalten, kommt in diesem Lehrbuche zum prägnanten Ausdrucke. Es beginnt mit den auffälligsten und wichtigsten Grundbestandtheilen der Erdrinde von festem Aggregatzustande und schließt die Mischung und chemische Verbindung der Stoffe daran. Die Mineralogie des Steinsalzes und Flussspates folgt hierauf. Bei der chemischen Zusammensetzung der Luft werden die chemischen Grundbegriffe erläutert. In der Mineralogie des Diamantes und Graphites wird das reguläre Krystallsystem besprochen. Die chemische Übersicht der Oxyde führt hinüber zur Besprechung der Quarze und oxydischen Edelsteine; an diese schließt sich die Erklärung der langsamen und unvollkommenen Verbrennung, der Reduction der Oxyde und der Flamme selbst. Hierauf folgt die Mineralogie der oxydischen Erze. Durch die chemische Übersicht über die Sulfide wird in die Mineralogie der Schwefelerze hinübergeleitet,

und mit einer Kennzeichenlehre der Mineralien schließt das Werkchen ab. Man sieht, dass der Verfasser einen sehr praktischen, auf vieljähriger Erfahrung beruhenden Weg einschlägt und so in gelungener Weise sein Ziel erreicht. Die Krystallographie ist an passenden Stellen so eingeflochten, dass zum Schlusse der Schüler eine Übersicht derselben erhalten hat. Die Darstellung ist klar und recht leicht verständlich. Abbildungen fehlen gänzlich. Ob das zum Vortheil gereicht, wie der Verfasser meint, darüber wollen wir mit ihm nicht rechten. C. R. R.

Illustrirtes Pflanzenbuch. Anleitung zur Kenntnis der Pflanzen nebst Anweisung zur praktischen Anlage von Herbarien mit über 300 fein colorirten Abbildungen. Vollständig in 10 Lieferungen à 1 M.; jede Lieferung enthält 7—8 Tafeln. Kaiserslautern, Aug. Gotthold's Verlagshandlung.

In systematischer Folge nach natürlichem Systeme, die Classen und Ordnungen des Linné'schen Systems beifügend, zählt der Verfasser die wichtigsten blühenden Pflanzen Deutschlands auf. Das Nothwendigste aus dem Gattungscharakter klar und deutlich anführend, beschreibt er die Arten in ausreichend klarer Weise. Den gewöhnlichen Namen sind auch stets die häufigsten Trivialnamen beigefügt. Das Wichtigste an dem Werke sind die fast durchweg vortrefflichen colorirten Abbildungen, welche außer einer Totalansicht (manchmal im verkleinerten Maßstabe) die für das Bestimmen wichtigsten Detaildarstellungen einzelner Pflanzentheile enthalten. Dabei ist das Werk trotz seiner splendiden Ausstattung um einen relativ billigen Preis zu beschaffen, ein Vorzug, der es vor anderen derartigen Werken auszeichnet. C. R. R.

Karl Ströse, Oberlehrer am herzoglichen Friedrichs-Realgymnasium in Dessau, Leitfaden für den Unterricht in der Zoologie an höheren Lehranstalten. — Ausgabe B für Gymnasien, Progymnasien und verwandte Lehranstalten. Dessau 1894, Verlagsbuchhandlung von Paul Baumann. IV und 138 Seiten. 1 M. 80 Pf.

In systematischer Aufeinanderfolge führt der Verfasser das Thierreich vor; nicht selbständige Beschreibungen, sondern Fragen, Beobachtungen und Vergleiche liefern die Lectionen, die durch zahlreiche, recht gelungene Abbildungen unterstützt werden, unter welchen uns besonders die schematischen sehr lehrreich erscheinen. Erst in Untertertia kommen in Überblicken die Zusammenfassungen, an welche sich eine gedrängte Thiergeographie anschließt. Für Obertertia wird eine ziemlich eingehende Beschreibung des menschlichen Körpers geboten. — Die Principien, nach welchen das Buch abgefasst ist, gefallen uns sehr gut, nur verlangen sie einen gewiegten Lehrer, der selbständig sein Wissen verwerten kann, ebenso wie auch die Schüler in dem Buche kein eigentliches Lehrbuch, sondern nur ein Repetitionsbuch in die Hand bekommen, was gewiss für ihr selbständiges Erfassen des Gegenstandes von Vortheil ist.
C. R. R.

Neu erschienene Bücher.

Martin Böttcher. Handreichung für die Bibellesestunden in der Volks- und Mittelschule. II. Theil: Neues Testament. Bielefeld und Leipzig, Verlag von Velhagen & Klasing. 211 S. brosch. 2,20 M.

Gebrüder Falcke, Einheitliche Präparationen für den gesamten Religionsunterricht. II. Band. 80 biblische Geschichten für die Mittelstufe (mit Lehrbeispielen). Zweite verbesserte Auflage. 301 S. 3 Mk., geb. 3,50 M. — III. Band. Die heilige Geschichte in Lebensbildern für die Oberstufe (mit Lehrbeispielen). 418 S. 4 M., geb. 4.50 M. Halle a. d. S., Pädagogischer Verlag von Hermann Schroedel.

W. Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Erster Band, dritte Lieferung. Ästhetische Bildung — Baugewerkschulen. Langensalza, Beyer & Söhne. S. 161—240. 1 M.

Dr. phil. Karl Felsche, Ein Beitrag zur Berichtigung der Herbart-Ziller'schen wissenschaftlichen Pädagogik. Inhalt: Das Verhältnis der transscendentalen Freiheit bei Kant zur Möglichkeit moralischer Erziehung. Hannover, Karl Meyer (Gustav Prior). 88 S. 1,50 M.

L. W. Seyffarth, Pestalozzi in Preußen; ein Vortrag. Zweite Auflage. Liegnitz, Karl Seyffarth. 70 S. 80 Pf.

Dr. Paul Goldberg, Das Landschulwesen auf den Zittauer Dörfern bis zur Eröffnung des Zittauer Seminars im Jahre 1811. Leipzig, Commissions-Verlag von Gustav Fock. 122 S. 1,50 M.

Rich. Siebert, Reform der Volksbildung. Beiträge zur Socialreform. I. Hannover, Manz & Lange. 63 S. 60 Pf.

Hans Mar, Über die Verwahrlosung der Jugend auf dem Lande. Wien, Verlag des Lehrerhaus-Vereines. 47 S. 40 kr.

F. Krause, Die Gliederung der Lehrarbeit in der Erziehungsschule. Dessau und Leipzig, Rich. Kahle (Hermann Österwitz). 81 S. 75 Pf.

Otto Bismark, Einrichtungs- und Lehrplan für fünf- und vierclassige Volksschulen. Halle a. d. S., Hermann Schroedel. 178 S.

J. Bollinger-Auer, Bewegungsspiele für Mädchen. Mit 34 Illustrationen. Zürich, Orell Füssli. 96 S. 1,50 Frc.

Dr. Rudolf Franz und **Karl Lindecke**, Dichtungen der neueren Zeit nebst Lebensabrissen der Dichter. Hilfsbuch für den deutschen Unterricht in Prima. Berlin, Grote'sche Verlagsbuchhandlung. 402 S.

Dr. O. Boehm, Dispositionen zu deutschen Aufsätzen. Nach Gedichten aus deutschen Lesebüchern für die mittleren Classen höherer Schulen und die oberen Classen der Mittel- und Bürgerschulen. Berlin, Grote'sche Verlagsbuchhandlung. 154 S.

Professor Dr. V. Müller, Lateinisches Lese- und Übungsbuch für Quarta. Zweite umgearbeitete Auflage. Altenburg, H. A. Pierer. 194 S. 2,20 M.

Bernhard Kothe, Musikgeschichte. Sechste vermehrte und verbesserte Auflage mit vielen in den Text gedruckten Abbildungen und Porträts, einem Wegweiser für den Clavierunterricht sowie zahlreichen Notenbeilagen. Leipzig, F. E. C. Leuckart. 315 S.

Verantwortl. Redacteur Dr. Friedrich Dittes. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

PAEDAGOGIUM.

Monatsschrift

für

Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

unter Mitwirkung hervorragender Paedagogen

von

Dr. Friedrich Dittes.

XVII. Jahrgang.

2. Heft, November 1894.

Leipzig.

Verlag von Julius Klinkhardt.

Inhalt des 2. Heftes.

Abonnements-Preis pro Quartal M. 2.25.

Alle Buchhandlungen und Postanstalten nehmen Bestellungen an.

Über den Schein in der Erscheinung.

Von H. F. Walsemann-Hamburg.

Um den Ursprung des Scheines in der Erscheinung zu begreifen, vergegenwärtige man sich, dass die objectiven Kraftreize, durch deren Empfindung die Erscheinung zustande kommt, einen Weg durchlaufen müssen, bevor sie zur Einwirkung auf die sensiblen Organe gelangen können. Nun geschieht zwar die Verbreitung der Kraftreize durch den Raum in streng gesetzmäßiger Weise; allein die Folgen der Fernwirkung werden dadurch nur bestimmt, nicht aufgehoben, und überdies bleibt die Möglichkeit bestehen, dass die Kraftreize auf ihrem Wege zu den Sinnen anderweitig beeinflusst oder ganz gehemmt werden. Da das Empfinden über die Peripherie der Empfindungsorgane nicht hinausreicht, so ist dem Subject nicht möglich, die Kraftäußerungen des Dinges an sich an der Quelle zu erfahren und demgemäß die Erscheinung zu gestalten, wodurch doch allein der letzteren die völlige (subjective) Wahrheit gesichert werden könnte. Vielmehr kann einzig die Wirkung im Organ, wie sie die den räumlichen Verhältnissen angepassten und eventuell durch äußere Einflüsse modificirten Kraftreize hervorbringen, der sinnlichen Production zu Grunde gelegt werden. Die Folge davon ist, dass dieselbe anders ausfallen muss, als sie beschaffen sein würde, wenn sie nach Maßgabe der ursprünglichen, vom Wirkenden erst ausgehenden Kraftreize geschehen wäre.

Die Modificationen der Erscheinungen, welche als Folge der Fernwirkung der Dinge gesetzmäßig eintreten oder durch eine unterwegs stattgehabte Beeinflussung der Kraftreize herbeigeführt werden, machen den Schein in der Erscheinung aus.

Man erkennt sogleich, dass streng genommen sämmtliche außerperipherischen Erscheinungen, wenn auch in sehr verschiedenem Grade, mit Schein behaftet sein müssen. Zunächst hat die größere oder geringere Entfernung des Wirkenden vom Subject eine mehr oder

weniger bedeutende intensive Abstufung sowol der Licht- als auch der Schallreize zur Folge, woraus entsprechende Abstufungen der Empfindungsintensitäten resultiren. So sieht man bei einer fernstehenden Lampe nicht so gut, als bei einer nahestehenden, und das Ticken einer Uhr vernimmt man um so deutlicher, je näher man sie dem Ohre bringt. Falls die Entfernung des Wirkenden und damit die Abschwächung der Kraftreize so zunimmt, dass die letzteren eine merkliche Erregung des Empfindungsnerven nicht mehr auszuüben vermögen, hört das Empfinden und die darauf beruhende sinnliche Production ganz auf: in der Dunkelheit entschwinden die sich von uns weg bewegenden Gestalten bald unsern Blicken; das Brausen eines vorbeifahrenden Eisenbahnzuges verhallt schnell in der Ferne. Auch durch äußere Medien, welche den Kraftreizen hemmend entgegentreten, kann eine Abschwächung der letzteren und damit eine Herabminderung der Empfindungsintensitäten herbeigeführt werden. Das geschieht z. B., wenn Lichtstrahlen Wolken oder Nebel durchdringen müssen, um zum Auge zu gelangen, oder wenn Schallwellen erst durch Thüren und Wände einen Weg zum Ohr sich bahnen können. Indes sind eben die äußeren Medien auch imstande, eine Verstärkung der Kraftreize bezw. der darauf beruhenden Empfindungen zu verursachen. Wofern nämlich gewisse Hindernisse sich nicht zwischen dem Wirkenden und dem Subjecte befinden, sondern in der Umgebung beider, so erfolgt unter Umständen eine Zurückwerfung der Kraftreize nach dem Organ hin. Was dann direct das letztere erregt, gelangt mit demjenigen, was von dem Hindernis auf dasselbe reflectirt, ohne merkliche Zeitdifferenz zur Empfindung, und die Folge davon ist eine entsprechende Verstärkung der Erscheinung. Hierauf beruht beispielsweise die Erhöhung der Lichtstärke, welche durch Verwendung von Hohlspiegeln erzielt wird, desgleichen die Verstärkung des Schalles in einem geschlossenen Raume.

Fragen wir weiter, ob auch die Qualität der Erscheinung dem Scheine unterworfen sei. Dieselbe wird durch die Entfernung des Wirkenden erfahrungsgemäß nicht beeinflusst. So erscheint z. B. das junge Laub in jeder Entfernung hellgrün, und ein bestimmtes Hornsignal erklingt in derselben Höhe und der nämlichen Klangfarbe in der Nähe wie in der Ferne. Wol aber sind äußere Medien imstande, das qualitative Reizmoment abzuändern. Zum wenigsten gilt dieses bezüglich der Lichtreize. Das weiße Sonnenlicht erscheint gegen Abend röthlich, weil es eine dunsterfüllte Atmosphäre durchschritten hat, bevor es zu unserem Auge gelangt ist; Gegenstände

verändern ihre Farbe, wenn man sie durch gefärbte Gläser betrachtet. Insbesondere gehört hierher die qualitative Veränderung, die das Licht beim Durchgang durch Glasprismen u. dgl. erleidet; der Regenbogen ist eine Erscheinung, deren Qualität bloßer Schein ist. Dasselbe gilt vom blauen Himmel.

Besonders mannigfaltig und sinnenfällig endlich ist der extensive Schein in der Erscheinung. Die hierauf bezügliche Folge der Entfernung des Wirkenden besteht darin, dass unter den allseitig ausstrahlenden Kraftreizen nur diejenigen der Empfindung zugänglich werden, welche auf den der Kraftverbreitung eigenthümlichen geraden Wege dies Empfindungsorgan erreichen können. Es sind das, eine Ausdehnung des Wirkenden vorausgesetzt, die nach dem Organ convergirenden Reize. Die Größe der Convergenz ist bedingt durch die Größe der Entfernung, jedoch so, dass die Zunahme der letzteren eine Abnahme der ersteren mit sich bringt und umgekehrt. Auch ist die Zu- bezw. Abnahme der Convergenz durchaus keine gleichmäßige, sie ist erheblich bei nahen und nur gering bei entfernten Entfernungsveränderungen. Man wolle diese Thatsache, deren Richtigkeit durch einfache Construction leicht zu erweisen ist, für die Folge im Auge behalten.

Die das Empfindungsorgan erreichenden Kraftreize werden in einem geeigneten Vorbau desselben so geleitet, dass der am Grunde des Organes sich ausbreitende Empfindungsnerv von der Gesamtheit der Reize afficirt wird. Da nun jeder einzelne Kraftreiz in einer bestimmten Richtung einfällt, so muss er auch in einem bestimmten Punkte den Empfindungsnerven erregen. Die Zusammenfassung der Vielheit der erregten Punkte zur Einheit ergibt die Extensität der Reizwirkung. Die Größe der letzteren wird mit der Zunahme der Entfernung des Wirkenden abnehmen, mit deren Abnahme dagegen zunehmen müssen. Jedoch wird sowol die extensive Vergrößerung, als auch die extensive Verkleinerung der Reizwirkung eine ungleichmäßige sein.

Wenngleich zwischen Auge und Ohr ein principieller Unterschied in der Wirkungsweise nicht anzunehmen ist, so müssen wir doch diese Betrachtung zunächst auf ersteres beschränken; denn der Bau des Ohres ist noch nicht in dem Maße verstanden, dass es möglich wäre, den gesetzmäßigen Gang der einzelnen Schallreize bis zu den im Gehörwasser sich ausbreitenden Nervenfasern aufzudecken. Das Auge hingegen ist erkannt als ein optischer Apparat, auf dessen empfindlichem Grunde die Lichtstrahlen nach geschehener Brechung

und Kreuzung ein umgekehrtes verkleinertes Bild des Wirkenden hervorrufen. Nach Anleitung der Physiker lassen sich sogar die einzelnen Punkte dieses Bildes durch Construction festlegen. Allerdings kann sich diese, auf einer Fläche ausgeführt, auch nur auf Flächen erstrecken. Doch lässt sich daraus, mit Aufbietung einiger Phantasie, die extensive Beschaffenheit eines von einem Körper herrührenden Bildes wol entnehmen, obzwar erst durch körperliche Construction die bezüglichen Ergebnisse anschaulich dargestellt werden könnten.

Es sind aber folgende Thatsachen, deren Richtigkeit durch constructive Festlegung der Punkte eines Bildes, welches hinter einer Convexlinse entsteht, erweislich ist, erstlich: das von einem Körper herrührende Bild ist auch ein körperliches. Die Dimensionen desselben verringern sich sämmtlich infolge der Zunahme der Entfernung des Gegenstandes. Indessen ist die Verkleinerung eine ungleichmäßige; in der Nähe bewirkt schon eine geringe Zunahme der Entfernung eine merkliche Abnahme der Dimensionen; in der Ferne ist hierzu eine bedeutende Zurückschiebung des Körpers erforderlich. Die Tiefe des Bildes im besonderen ist verhältnismäßig geringer als die andern Dimensionen. Wofern die Entfernung des Dinges ein solches Maß erreicht, dass die Tiefe desselben im Verhältnis dazu verschwindend klein ist, kommt sie im Bilde überhaupt nicht mehr deutlich zum Ausdruck. Das Bild des Körpers ist ein Flächenbild. — Zum andern: das Bild ist dem ihm correspondirenden Gegenstande geometrisch unähnlich. Nur diejenige Fläche, welche zu der Achse der Linse senkrecht steht, ruft eine ähnliche Bildfläche hervor; alle übrigen kommen in Winkeln und Seiten verändert zum Vorschein.

Was hier von den hinter Convexlinsen entstehenden Bildern überhaupt gesagt ist, gilt auch von dem Netzhautbilde. Dieses, als Gesammtwirkung der Lichtreize, bildet nun die Grundlage für das Empfinden. Es ist unmöglich, dass letztere Thätigkeit sich über das im Organ Gewirkte auf das Wirkende selbst erstrecke. Denn das Auge ist weder von vornherein ein Organ zur Fernwirkung, noch kann es durch Übung dazu gemacht werden. Das Sehen ist auch nicht in dem Sinne eine objective Thätigkeit, dass es eine Verbindung herstellte zwischen dem Subjecte und einem Außendinge, sondern nur insofern, als man dabei das Auge den von außen kommenden Lichtreizen zuwendet und ihm diejenige Lage und Form gibt, welche für die Einwirkung derselben am günstigsten ist. Demgemäß ist das Ersehene nicht dasjenige, was das Sehen veranlasst, sondern es ist das subjective Product dieser

Thätigkeit. Hier ist eine Warnung am Platze, die vielleicht seltsam klingen mag, die aber im Zusammenhange wol verständlich sein wird: man wolle das Sichtbare nicht mit dem Unsichtbaren verwechseln.

Man wird nun mit gutem Grund die Frage aufwerfen: wie kann denn das Subject aus dem umgekehrten, verkleinerten Bilde im Organ die aufrechte, vergrößerte Erscheinung außerhalb desselben hervorbringen? — Die Physiker, welche das An-sich-sein der erscheinenden Außendinge voraussetzen, schreiben einem geübten Seher die Fähigkeit zu, die einzelnen Lichtstrahlen vom Netzhautbilde rückwärts bis zu dem Gegenstande hin zu verfolgen, wobei der Tastsinn und gewisse Bewegungsempfindungen unterstützend mitwirken sollen. Ein Maß für die Größe des Gegenstandes soll der Sehwinkel abgeben.*) Allein, wo jene Fähigkeit wirklich vorhanden wäre, da müsste sie folgerichtig den Menschen auch in den Stand setzen, die Gegenstände nicht nur aufrecht, sondern auch in ihrer wahren Gestalt und an ihrem wirklichen Orte zu sehen; denn die Verfolgung der einzelnen Lichtreize soll doch wol bis zu den Punkten hin geschehen, von welchen sie ihren Ausgang nehmen, und die Gesammtheit dieser Punkte ergibt eben die wahre Gestalt und, in Beziehung auf das Subject, die wirkliche Entfernung. Thatsächlich ist aber die Form der Gesichtsbilder der Gestalt des Gegenstandes in jedem Falle geometrisch unähnlich, und die Erscheinungen befinden sich niemals genau am Orte des Wirkenden, sondern mehr oder weniger vor (bezw. unter, bezw. über) demselben. Keine Erfahrung, und wäre sie mit dem Maße in der Hand gemacht worden, ist imstande, hierin das Mindeste zu ändern. Man nehme den bekanntesten Körper, einen Würfel z. B., messe seine Ausdehnungen, betaste und betrachte ihn von allen Seiten, stelle ihn dann hin und fasse ihn mit aller Schärfe ins Auge: man bemerkt wieder, wie von vornherein schiefwinklige Grenzflächen, eine verhältnismäßig geringe Tiefe und eine Abnahme der beiden andern Dimensionen nach hinten zu. Oder wenn jemand, dem ein Thurm zu niedrig und die Kuppel auf der Spitze desselben zu klein dünkt, hinaufsteigen und beides ausmessen wollte, er würde dadurch den Erfolg des Sehens um nichts ändern. Ebensowenig kann unser Urtheil über die Stellung der Gegenstände durch die „Erfahrungen, die wir mit dem Tastsinn machen und durch Bewegungsempfindungen“ irgendwie

*) Vgl. z. B. die „Schule der Physik“ von Dr. J. Crüger. 12. Auflage, p. 506 bezw. 510.

beeinflusst werden. Es müsste sonst offenbar möglich sein, das Auge, nachdem es sich dieser angeblichen Stützen bedient hat, durch Umkehrung des Gegenstandes irre zu führen. Doch das Gesichtsbild ist in diesem Falle, ohne dass man getastet oder das Auge bewegt hätte, sogleich ein umgekehrtes — trotz der aufrechten Stellung des Netzhautbildes. — Wenn endlich behauptet wird, der Sehwinkel biete dem Subjecte ein Maß für die Beurteilung der Größe des Gegenstandes, so muss auch das als irrig zurückgewiesen werden. Denn abgesehen davon, dass die Größe eines Winkels noch nicht bestimmend ist für die Größe einer Ausdehnung zwischen den Schenkeln desselben, abgesehen auch davon, dass die Tiefe des Dinges, die in der Erscheinung doch auch genau bestimmt ist, durch Strahlen, welche nach dem Auge hin convergiren, überhaupt nicht begrenzt werden kann, liegt der Sehwinkel mit Scheitelpunkt und Schenkeln außer dem Bereich des Sehnerven. Also selbst wenn das Auge nicht blos ein Organ zum Sehen, sondern zugleich ein Instrument zum Winkelmessen wäre, würde sich das Subject mit seiner Hilfe von der Größe des Sehwinkels keinerlei Kenntnis verschaffen können. Denkt man sich aber die Sache so, dass die bis zum Netzhautbilde verlängerten Schenkel des Sehwinkels rückwärts verfolgt würden, so ist nicht einzusehen, weshalb z. B. Gegenstände von verschiedener Größe, aber ungleicher Entfernung ungleich groß erscheinen können, da sie doch unter gleichen Sehwinkeln sich darstellen. Der Abstand der Endpunkte der Schenkel des Sehwinkels kann doch keinenfalls für die Größe der Erscheinung bestimmend sein; denn wenn das Subject diesen wahrnehmen könnte, so würde es den Gegenstand in seiner wahren Größe erblicken müssen, und jeglicher Schein in dieser Hinsicht würde damit aufgehoben sein.

In Wahrheit kann die extensive Gestaltung der Gesichtsbilder nur beruhen auf der Mitempfindung der in der Reizwirkung selbst enthaltenen extensiven Momente. Es hat nämlich jeder der erregten Netzhautpunkte erstens eine bestimmte Lage; zweitens trifft ihn der Lichtreiz in einer bestimmten Richtung. Dieses modificirt die Wirkung des Reizangriffes; jene kommt in dem Erregtsein einer bestimmten Nervenfaser zum Ausdruck. Das Subject kann nun die Reizwirkung nicht empfinden, ohne auch zugleich Kenntnis zu nehmen von der Lage des erregten Punktes (dem sogenannten inneren Localzeichen), wie von der Richtung, in der er den Angriff erleidet (dem sogenannten äußeren Localzeichen). Der Totaleffect dieser Vorgänge besteht darin, dass das empfundene

Qualitativ-Intensive vorgestellt, d. i. von dem Sensorium commune aus vorwärts gestellt wird, u. zw. auf Grund des inneren Localzeichens an den Ort der Erregung, auf Grund des äußeren in der Richtung des Reizangriffes nach außen. In der gleichzeitigen Vorstellung und der einheitlichen Zusammenfassung der gleichzeitigen und im Angriff zur Einheit sich zusammenfügenden Lichtreize beruht die Gestaltung der Erscheinung. Dieselbe würde, soweit sie nach Maßgabe der inneren Localzeichen erfolgt, ein im Auge befindliches und hinsichtlich der Extensität mit dem Netzhautbilde völlig übereinstimmendes Gebilde ergeben. Die weitere Einformung des letzteren in die äußeren Localzeichen hat außer einer Umkehrung ein Hinausrücken und damit zugleich eine gesetzmäßige Vergrößerung desselben zur Folge.

Die Entfernung des äußeren Ortes und damit die Größe der Erscheinung ist durch die Localzeichen der Reizwirkung genau bestimmt. Eine Veränderung dieser extensiven Momente wird demzufolge stets eine Veränderung der Erscheinungsextensität herbeiführen müssen. Im einzelnen ergeben sich hierfür folgende Möglichkeiten:

1. Die inneren Localzeichen verengen, die äußeren erweitern sich (das Netzhautbild rückt vor, ohne die Größe zu verändern): die Erscheinung wird größer bei zunehmender Entfernung.

2. Die inneren Localzeichen erweitern, die äußeren verengen sich (das Netzhautbild tritt zurück, ohne die Größe zu verändern): die Erscheinung wird kleiner bei abnehmender Entfernung.

3. Die inneren Localzeichen erweitern sich, zugleich auch die äußeren (das Netzhautbild wird größer, ohne den Ort zu verändern): die Erscheinung wird größer bei abnehmender Entfernung.

4. Die inneren Localzeichen verengen sich, zugleich auch die äußeren (das Netzhautbild wird kleiner, ohne den Ort zu verändern): die Erscheinung wird kleiner bei zunehmender Entfernung.

5. Die inneren Localzeichen verengen sich, die äußeren bleiben so (das Netzhautbild wird kleiner und rückt weiter vor): die Erscheinung behält ihre Größe bei zunehmender Entfernung.

6. Die inneren Localzeichen erweitern sich, die äußeren bleiben so (das Netzhautbild wird größer und tritt weiter zurück): die Erscheinung behält ihre Größe bei abnehmender Entfernung.

7. Die inneren Localzeichen bleiben so, die äußeren verengen sich (das Netzhautbild wird kleiner und tritt weiter zurück): die Erscheinung behält ihre Entfernung bei abnehmender Größe.

8. Die inneren Localzeichen bleiben so, die äußeren erweitern sich (das Netzhautbild wird größer und rückt weiter vor): die Erscheinung behält ihre Entfernung bei zunehmender Größe.

Aus dem Vorstehenden ergibt sich, dass das ungeübte Auge dieselben Extensitäten sehen muss, wie das geübte. Nicht die Festsetzung der Entfernungen und Ausdehnungen kann Sache der Übung sein, sondern lediglich die Schätzung derselben.

— Die vom Subject zu leistende formgebende Thätigkeit hat den Raum zur Voraussetzung. In einem raumlosen Punkte kann nichts gestaltet, kann nichts vorgestellt werden. Wenn gleichwol das Subject die gestaltende Macht ist und wenn als feststehend angenommen werden muss, dass eine Entfaltung der letzteren nur im Bereiche des Subjects möglich ist, so wird man dem Träger der psychischen Gebilde, wenn nicht Ausdehnung an sich, so doch die Fähigkeit, solche zu erlangen, zusprechen müssen. Immerhin resultiren die räumlichen Verhältnisse aus dem Raume an sich, weshalb die Behauptung Kants, der Raum sei eine Vorstellung a priori, als nicht zutreffend bezeichnet werden muss. —

Heben wir nunmehr die Stücke heraus, in denen die Extensität der Productionen auf dem Gebiete des Gesichtssinnes von derjenigen des Wirkenden abweicht:

a) Die Form der Erscheinung ist der Gestalt des Wirkenden geometrisch unähnlich. Ausgenommen hiervon ist nur eine Fläche, die in der Mitte der Sehebene senkrecht steht. Beispiele bieten die Gesichtsbilder sämmtlicher Körper.

b) Die Dimensionen der Erscheinung sind kleiner als die des Wirkenden. Nur in der sogenannten normalen Sehweite dürften die Gegenstände sich annähernd in ihrer wahren Größe darstellen. Die mit der Zunahme der Entfernung eintretende Verkleinerung der Erscheinung ist eine ungleichmäßige; sie ist um so erheblicher, je näher, um so geringer, je entfernter die Gegenstände waren. Die Tiefe der Körper nimmt mit der Zunahme der Entfernung verhältnismäßig rascher ab, als die andern Dimensionen, infolgedessen sehr ferne Körper als Flächen sich darstellen. Belege hierfür bieten ein aufsteigender Luftballon, die Sonne, der Mond u. s. w.

c) Die Entfernung der Erscheinung ist geringer als die des Wirkenden. Eine annähernde Übereinstimmung beider hat nur statt, wenn sich der Gegenstand in der normalen Sehweite befindet. Die behauptete Differenz nimmt zu mit der Zunahme der

wahren Entfernung. Doch ist dieses Wachsthum wiederum ein ungleichmäßiges; es ist bedeutend bei nahen, gering bei entfernten Entfernungsveränderungen. Schließlich ist die Vergrößerung der Differenz so gering, dass sie überhaupt nicht mehr bemerkt wird: sehr ferne Gegenstände erscheinen in gleich großer Entfernung.

Um sich von der Richtigkeit des Gesagten vollends zu überzeugen, betrachte man eine wagerechte, mit Bäumen bepflanzte Landstraße. Dieselbe stellt sich dem Beobachter dar als eine bis zur Höhe der Sehachse continuirlich ansteigende Ebene. Doch ist die Steigung eine ungleichmäßige, in der Nähe eine bedeutende, weiterhin eine geringere, und in der Ferne ist eine merkliche Steigung nicht mehr vorhanden. Die einzelnen Punkte der erscheinenden Landstraße sind demnach dem Auge erheblich näher, als die entsprechenden Punkte des Dinges, welches der Gestaltung jener zu Grunde liegt. Außerdem erscheinen die Bäume an der Landstraße, obwol sie gleich groß und gleich weit voneinander entfernt sind, mit der zunehmenden Entfernung verkleinert und einander näher gerückt, und die Landstraße scheint sich vom Standpunkte des Beobachters aus zu verengen. Dieser vielfache extensive Schein dürfte sich aus dem, was wir soeben über die Gestaltung der Gesichtsbilder (Netzhautbilder und Erscheinungen) ausgeführt haben, unschwer erklären lassen. —

Auf dem Gebiete des Gehörs kommen naturgemäß Formen und Ausdehnungen nicht in Frage. Die Fernwirkung der Kraftreize macht sich hier nur geltend in einer bestimmten Entfernung des Gehörten. Auch diese ist dem Schein unterworfen. In Bezug hierauf gilt etwa dasselbe, was sich vorhin (unter c) über die Entfernung der Gesichtsbilder herausgestellt hat. Ein concretes Beispiel diene zur Bestätigung des Behaupteten. Wenn aus der Ferne ein Eisenbahnzug herannaht, so vernimmt man das Brausen desselben anfangs in verhältnismäßig geringer Entfernung. Die Abnahme der letzteren ist auch zunächst — trotz der rapiden Verkleinerung der wahren Entfernung — eine fast unmerkliche. Erst nachdem der Zug unserm Standpunkte ziemlich nahe gekommen ist, nimmt für das Ohr die Entfernung des Geräusches merklich und mit zunehmender Schnelligkeit ab. Im Moment des Vorbeifahrens ist die scheinbare Entfernungsveränderung am bedeutendsten, indem sie etwa der Fahrgeschwindigkeit des Zuges gleichkommt. Nach einer erheblichen Zunahme der wahren Entfernung ist die Zunahme derjenigen des Gehörten wiederum eine nur geringe; schließlich tritt nahezu ein Stillstand in der Enfernungsabnahme ein, bis das Geräusch in der Ferne verhallt.

Es erübrigt noch, auf den mannigfaltigen extensiven Schein hinzuweisen, der durch Beeinflussung der Reizrichtung seitens äußerer Mittel verursacht wird. Wenn nämlich erstens ein Kraftreiz aus einem dünneren Medium in ein dichteres übergeht oder umgekehrt, so wird er von seiner ursprünglichen Bahn abgelenkt. Er trifft mithin das Organ in einer andern Richtung, als der anfänglich eingeschlagenen. Die nothwendige Folge davon ist, dass die empfundene Reizwirkung an einen andern Ort „vorgestellt“ wird, als der ursprünglichen Reizrichtung gemäß geschehen wäre. Damit können, je nach den Umständen, sowol Entfernungszunahmen, als auch Entfernungsabnahmen, sowol Vergrößerungen, als auch Verkleinerungen der Gestalten verbunden sein. Hierauf beruht z. B. die Hebung der Gegenstände im Wasser, die Fata morgana und die Luftspiegelungen, die Vergrößerung der Sonne und des Mondes bei Auf- und Niedergang, die Vergrößerung und Annäherung der Gegenstände bei nebeliger Luft, die Gestaltung der Bilder beim Gebrauch optischer Instrumente. — Zweitens kann der Fall eintreten, dass die Kraftreize von einem festen Mittel reflectirt worden sind, bevor sie das Organ erreichen. Die Erscheinung wird dann in der Richtung der reflectirten Reize nach außen gestellt. Beispiele hierfür bieten die Spiegelbilder jeglicher Art, der Nachhall und das Echo.

Was der vielfache Schein in der Erscheinung beweist? — Wir meinen dieses, dass die erscheinenden Dinge nicht die an sich und unabhängig vom Subject existirenden Dinge sind, sondern durch das Subject geschaffene und diesem daher auch angehörende Producte von Kraftwirkungen. Wenn es anders sein sollte, musste man schon den Objecten die Fähigkeit zuerkennen, sich in Beziehung auf das Subject und gemäß den Bedingungen, die den Schein hervorrufen, beständig zu verändern. So undenkbar das ist, so nothwendig ist die Annahme einer aus subjectiver Bildungskraft hervorgegangenen Außenwelt.*) Damit kann und soll indes weder ein subjectiver Ursprung der Dinge behauptet, noch auch die Realität derselben in Zweifel gezogen werden. Denn wenn einerseits auch dargethan ist, dass die sinnlichen Darstellungen durch das Subject gesetzt sind, so kann doch daraus nicht gefolgert werden, dass solches ohne ein Objectives geschehen sei, geschweige, dass das An-sich-seiende aus dem Subject erzeugt werde, d. i. dass dieses der Urgrund der Dinge sei. Und wenn anderseits die Sinnenwelt auf das Subject als ihren Schöpfer zurückgeführt wird, so ist sie damit keineswegs als eine nicht wirkliche gekennzeichnet.

*) Vgl. Frohschammer: Die Phantasie als Grundprincip des Weltprocesses, p. 75 ff.

Systematik und Induction im Geographieunterrichte.

Von Dr. Alois Geistbeck-Augsburg.

Die Geographie stelle den Schüler in die Natur. Nur auf diesem Standtpunkte ist eine wahre und bildende Betrachtungsweise der Erde möglich.

In der Geschichte einer Wissenschaft lassen sich drei Entwickelungsstufen unterscheiden. Zuerst wirken das rein sinnliche Interesse und das äußere Bedürfnis. Der Mensch schaut um sich, und Neugier und Wissenstrieb veranlassen ihn, sich mit den Gegenständen seiner Umgebung zu beschäftigen und allmählich den Kreis seiner Erfahrungen zu erweitern. Es ist die Stufe der reinen Empirie, das Zeitalter des Sammelns von Beobachtungsmaterialien für eine höhere Stufe.

Auf dieser sucht der Mensch die gewonnenen Anschauungen und Vorstellungen zu sichten und zu ordnen, er classificirt und schafft Systeme.

Zuletzt greift er als denkender Geist in die Masse der Erscheinungen, forscht nach dem inneren gesetzlichen Zusammenhange derselben und bildet das Wissen zur Wissenschaft aus.*)

Auch in der Geschichte der Geographie kann man diese drei großen Perioden verfolgen, wenn auch nicht in der Weise, dass sich die Grenzmarken derselben durch bestimmte Jahreszahlen festsetzen lassen.

Von Herodot bis Cäsar und herab bis zu den arabischen Geographen beherrschen Chorographie und Topographie den Inhalt der Geographie. Und selbst bei den deutschen Kosmographen des 16. und 17. Jahrhunderts mit ihrer Vorliebe für Wunderdinge und Ungeheuerlichkeiten finden sich nur unvollkommene Ansätze zur Systematik und Gruppirung der geographischen Thatsachen. Inmitten dieser originellen Denker und Darsteller, die nach herodotischer Art durch Zumischung des Geschichtlichen und Anekdotischen den spröden Stoff zu verflüssigen suchten, steht Bernhard Varenius, ein sinnender Philosoph. Er hat zuerst (um 1650) mit kritischem Verstande das Märchenhafte

*) Vergl. Schleiden, Die Botanik als inductive Wissenschaft. Leipzig, 1861. 1.

und Phantastische aus der Geographie ausgemerzt und die wirklichen Erscheinungen der Erdoberfläche nach allgemeinen Gesichtspunkten geordnet. Was Linné's Species plantarum für die Botanik, das ist die Geographia generalis von Varenius für die Geographie vor Ritter. Varen ist der Vater der geographischen Systematik und in seinen Fußtapfen wandeln die unmittelbaren Vorgänger Ritters, die Gotterer, Schulze, Lindner u. a. Das Ziel jener Richtung gipfelt in dem Streben nach einer möglichst vollständigen Übersicht über die Gliederung der Erdoberfläche. Als Durchgangsperiode nothwendig und verständlich, charakterisirt sich diese Zeit doch durch eine im wesentlichen noch äußerliche Auffassung der Geographie.

Erst mit Karl Ritter begann durch die Einführung des Causaliätsprincipes in die Geographie eine wissenschaftliche Behandlung derselben.

Mag man immerhin Ritters Versuch, „Schöpferabsichten aus dem Antlitze der Erde zu entschleiern," mehr pädagogisch wertvoll als wissenschaftlich correct finden; mag man auch zugeben, dass Ritter selbst seine Ideen vielfach mehr programmatisch angedeutet als zur praktischen Lösung gebracht hat: ihm gebürt dennoch das hohe Verdienst, das eigentliche Wesen der Geographie richtig erkannt und deren Aufgabe streng wissenschaftlich formulirt zu haben. Schon in seinem ersten größeren Werke, dem „Handbuche von Europa" (1804), spricht er klar aus, worin das eigentliche Wesen der vergleichenden Erdkunde zu suchen sei. „Mein Zweck war," sagt er, „den Lehrer zu einer lebendigen Ansicht des ganzen Landes, seiner Natur- und Kunstproducte, der Menschen- und Naturwelt zu erheben und dieses alles als ein zusammenhängendes Ganzes so vorzustellen, dass sich die wichtigsten Resultate über die Natur und den Menschen von selbst, zumal durch die gegenseitige Vergleichung entwickelten. Die Erde und ihre Bewohner stehen in der genauesten Wechselverbindung, und ein Theil lässt sich ohne den andern nicht in allen seinen Verhältnissen darstellen." Und in der Einleitung zur ersten Ausgabe seiner „Erdkunde im Verhältnis zur Natur und Geschichte des Menschen oder allgemeine vergleichende Geographie als sichere Grundlage des Studiums und Unterrichts in physikalischen und historischen Wissenschaften" (Berlin 1817 und 1818) sagt er noch deutlicher: „Die Natur will im großen Zusammenhange ihrer Kräfte und Erscheinungen betrachtet werden; dann erst wirft sie und strahlt sie Licht und Leben aus auf alle Wege . . . . .

Nicht nur das allgemeine Gesetz einer, sondern aller wesentlichen Formen, unter denen die Natur im Größten auf der Oberfläche des Erdballs wie im Kleinsten jeder einzelnen Stelle derselben erscheint, sollte Gegenstand der Untersuchung sein; denn nur aus dem Verein der allgemeinen Gesetze aller Haupt- und Grundtypen der unbelebten wie der belebten Erdoberfläche kann die Harmonie der ganzen, vollen Welt der Erscheinungen aufgefasst werden."

Es ist hier nicht unsere Aufgabe zu untersuchen, inwieweit Ritter selbst in seinen länderkundlichen Arbeiten diesem gewaltigen Gedankenfluge folgte, ja inwieweit eine Verwirklichung seiner Ideen bei dem damaligen Stande der Naturwissenschaften überhaupt möglich war. Thatsache ist es, dass die Fülle der Ritterschen Ideen vorerst und vorzüglich von der historischen Schule jener Zeit aufgegriffen und verwertet worden ist.

Die naturwissenschaftliche Seite der Geographie entwickelte sich zum größeren Theile ohne unmittelbare Beziehung zu Ritter fort, vor allem durch immer engeren Anschluss an die Fortschritte der geologischen Forschung, besonders in den schweizerischen Alpengebieten, und sie hat hiedurch, wie infolge der damit Hand in Hand gehenden Anwendung der inductiven Methode, der Methode der Naturwissenschaften, eine ungeahnte Vertiefung erfahren. Die grundsätzliche Einführung des genetischen Factors in die physikalische Geographie ist die bedeutsamste Errungenschaft hievon.

Kaum ein paar Jahrzehnte sind seitdem verflossen; aber wie fruchtbar hat sich die Gewinnung einer festen wissenschaftlichen Methode für die geographische Forschung erwiesen! Nicht mehr an wenige stolze Namen ist ihre Pflege gebunden, sondern Hunderte von begeisterten Jüngern schaffen in ihrem Dienste und die Erfolge der naturwissenschaftlichen Schule haben die philosophirende Geographie in Schatten gestellt.

Erst nach jahrzehntelanger Pause ist auch der seit Ritter fast verlorene Faden geschichtlich-geographischer Forschung wieder aufgegriffen worden. Mit staunenswerter Vielseitigkeit und Gedankentiefe hat Friedrich Ratzel die Fülle anthropo-geographischer Probleme nicht blos aufgezeigt, sondern auch ihre praktische Lösung unternommen.

So zeigt denn die Geographie der Gegenwart ein anderes Antlitz als in den Tagen Ritters. Der Begriff ihres Wesens ist mehr geklärt, ihre Aufgaben und Ziele sind schärfer markirt worden, die einzelnen

Zweige des weiten erdkundlichen Wissens bilden sich selbständig weiter, die Methode der Forschung hat eine feste Grundlage gewonnen.

Sollte dieser Umschwung der Geographie als Wissenschaft für die Pflege derselben als Unterrichtsgegenstand bedeutungslos sein? Sollten hieraus der Schule nicht neue Aufgaben erwachsen?

Wir glauben dies allerdings; denn es ist die Mission der Schule, die Errungenschaften der Forschung allmählich hinüberzuleiten in den großen Strom des Volkes und sie zum Gemeingute der Nation zu machen. Die Verwirklichung dieser hohen Aufgabe hängt aber nach unserem Erachten in erster Linie von der Methode ab, in der die Geographie im Unterrichte vorgetragen wird.

Nach den Äußerungen so manches Schulgeographen sollte man freilich glauben, es sei in dieser Hinsicht längst alles in Ordnung. Man ist nicht müde geworden, immer und immer wieder mit dem Brustton der Überzeugung und in behaglicher Selbstgefälligkeit zu verkünden, wie herrlich weit man es in dieser jungen Wissenschaft schon gebracht. „Immer wieder ist der unvergessliche Reformator der Erdkunde gerühmt worden“, sagt Alfred Kirchhoff, „als der Erlöser von geistloser Stoffanhäufung, als der Prophet der Abhängigkeit der Völkergeschichte von dem irdischen ‚Erziehungshaus‘. Verfolgt man aber die Lehrbücher und Leitfäden, die seit dem Einflusse Ritterschen Geistes auf die Behandlung der Schulgeographie entstanden sind, so finden sich manche von ihnen mit dieser neuen Ära auf ebenso billige wie gleisnerische Weise ab, indem sie sich gelegentlich in hochtönenden Redewendungen geographischer Teleologie ergehen, sonst aber im Grunde alles beim alten lassen.“

Ein Blick in die geographische Lehrbücherliteratur überzeugt uns von der Berechtigung der Kirchhoffschen Klagen. Nicht genug, dass von Ritterschem Geiste nur weniges den Weg in unsere Schulleitfäden gefunden hat, selbst der Begriff „Länderkunde“, den doch Ritter selbst nicht blos theoretisch festgestellt, sondern auch in genialer Weise exemplificirt hat, wird nicht selten zu einem wahren Zerrbilde entstellt und mit vollen Segeln, als ob nie ein Ritter gelebt hätte, in die Vor-Rittersche Zeit, in die Zeit der Gotterer und Büsching, die Blütezeit der geographischen Systematik, zurückgesteuert.

Um eine solche Erscheinung verständlich zu machen und zugleich den Punkt zu finden, wo allein Abhilfe gesucht werden kann, ist es nothwendig daran zu erinnern, dass sich in der Bearbeitung aller Wissenschaften stets zwei Methoden als unmittelbare Gegensätze gegenübertreten. Die dogmatische Behandlung, die schon alles weiß, die

mit ihrem augenblicklichen Stande auch ihr Ende erreicht hat, die ihre Weisheit wol vertheilt und wol geordnet vorträgt und ihr Ideal im System sieht, und die inductive Methode, die ihre Schüler auffordert, sie zu begleiten und unter ihrer Anleitung in der Natur und im eigenen Geiste zu suchen und zu finden.

Dass der Geographie auch im Unterrichte eine inductive Behandlung gezieme, folgt ohneweiters aus ihrem naturkundlichen Charakter wie aus dem Entwickelungsgange der geographischen Wissenschaft selbst. Aber diese theoretische Lehrmeinung bringt uns keinen Schritt vorwärts. Soll ihr die praktische Bethätigung folgen, so muss die Unnatur der Systematik als Grundlage des geographischen Unterrichts von allen Gesichtspunkten der Methodik aus erwiesen, es muss ihre wissenschaftliche Unzulänglichkeit und praktische Unhaltbarkeit in allen Theilen gezeigt werden, um dadurch der Überzeugung Bahn zu schaffen, dass eine freie Entwickelung der geographischen Methodik zu allererst eine vollkommene Emancipation der Schule von der Systematik zur unbedingten Voraussetzung hat.

Lang und hart war der Kampf, den die inductive Methode auf dem Gebiete der beschreibenden Naturwissenschaften, dann der Physik, Chemie und Medicin mit den altclassischen Traditionen zu kämpfen hatte, die erlauchtesten Geister deutscher Wissenschaft, ein Liebig, Helmholtz, Schleiden u. a. haben in den ersten Reihen der Kämpfenden gestanden; aber der Sieg ward auf der ganzen Linie erfochten.

Und sollen nun die allgemeinen methodischen Errungenschaften jener Männer dem geographischen Unterrichte allein und für immer verschlossen bleiben? Soll die geographische Bildung auch fürderhin auf „Buchgelehrsamkeit“ beschränkt bleiben, wie Günther klagt, und der geographische Unterricht im Kartenzeigen und Memoriren systemgerechter Leitfäden sich erschöpfen?

Wagen wir einmal den Versuch, die naturwissenschaftliche Methode auf eine Disciplin zu übertragen, die sich wenigstens als Lehrgegenstand zuletzt freigemacht hat von Bücherwerk und Dogmatik, die aber ihrer ganzen Natur nach auf der gleichen Grundlage ruht, wie die mehrgenannten Wissenschaften, und verfolgen wir mit prüfendem Auge den Weg, auf dem Systematik und Induction das Ziel des geographischen Unterrichts zu erreichen suchen.

I.

Drei Momente bestimmen die methodische Gestaltung eines Unterrichtsgegenstandes: die Auswahl, die Anordnung und die Behandlung

des Lehrstoffes. Wie verhält sich nun in diesen Punkten die geographische Systematik?

Die Systematik beginnt mit der Erörterung über den Gegenstand einer Wissenschaft.

„Geographie heißt Erdbeschreibung. Sie zerfällt in drei Theile. Die mathematische Geographie belehrt uns über das Weltall, die physische Geographie betrachtet die Erde, wie sie von Natur ist und im wesentlichen bleibt. Die politische Geographie betrachtet die Erde als Wohnplatz der Menschen.“ Andere beginnen mit dem Begriffe Welt, Weltgebäude, Himmel u. a. Es ist die altclassische Tradition, die eine Wissenschaft mit der Definition einleitet. Schon Ritter wendet sich in seiner Vorrede zur „Erdkunde im Verhältnis zur Natur und Geschichte des Menschen“ II. Bd. XV. 2. Ausgabe hiergegen, wenn er sagt: „Der eigenthümliche Gang unserer Untersuchungen ist der, dass wir nicht von compendiarischen Ab- und Eintheilungen und geographischen, meist larvenartigen Begriffen ausgehen, sondern dass wir, von übersichtlichen Anschauungen ausgehend, uns erst überall ganz im einzelnen in den räumlich, naturgemäß gesonderten Localitäten orientiren, um dieses dann in den zusammengehörigen Gruppen, nach den individuellsten Erscheinungen, Verhältnissen und Gesetzen aufzufassen, um, mit dem Verbande der verschiedenen Gruppen, wiederum sich zu allgemeineren Beschreibungen, Verhältnissen, Constructionsgesetzen in Beziehung auf das physikalische und auf die anderweitigen Functionen jedes Locales, auf das Organische und Lebendige, zu erheben.“

Einfacher äußert sich hierüber Schleiden, der geniale Vorkämpfer der inductiven Methode:

„Nichts ist geist- und gehaltloser“, sagt er, „als der Beginn einer Wissenschaft mit einer sauberen Definition der Wissenschaft und ihres Gegenstandes. Das scholastische Vorurtheil über die Herrschaft der Logik und das dogmatische Vorurtheil über systematische Vollständigkeit und Zergliederung haben diesen Fehler fast stereotypirt. Den Gegenstand einer Wissenschaft zu definiren, setzt die vollständige Erkenntnis des Gegenstandes voraus. Die Definition anticipirt also die Lösung der Aufgabe.“ Sie gehört demnach nicht an den Anfang, sondern an den Schluss eines Lehrbuches.

„Das inductive Verfahren“, fährt Schleiden fort, „muss dagegen von vornherein auf eine Definition des Gegenstandes einer naturwissenschaftlichen Disciplin verzichten. Kein Physiker ist ein solcher Thor, von der Definition des Lichts, des Magnetismus, der Elektricität u. s. w.

auszugehen. Er beginnt vielmehr mit den unmittelbar gewissen Thatsachen und sieht es für seine höchste Aufgabe an, von ihnen sich allmählich zu einer genauen Kenntnis der Natur des Lichts zu erheben."

Die inductive Methode im Geographieunterrichte beginnt mit der Umschau in der nächsten Umgebung des Schülers, mit der Heimatkunde. Sie verzichtet auf glatte Definitionen und begnügt sich mit der Gewinnung eines reichen, aus unmittelbarer Anschauung geschöpften Grundmaterials für die späteren Lehrstufen. Auf diesem, für die geographische Bildung unserer Jugend so bedeutsamem Gebiete hat sich denn die sonst alles überwuchernde geographische Systematik am wenigsten einzunisten vermocht. Dr. Finger, der Begründer der inductiven Heimatkunde, hat ihr mit aller Entschiedenheit die Thüre gewiesen.

Aber mit der Länderkunde hebt die Schülerqual der geographischen Systematik an und sie verlässt den Schüler nicht eher, als bis der Schüler sie verlässt, bis er mit einem unsäglichen Wonnegefühl seinen systematischen Leitfaden zuklappen und mit ihm auch der Geographie auf immer Lebewohl sagen kann. Mit der Länderkunde beginnt „die Geographie der immer wiederkehrenden Gesichtspunkte", wie sie Hermann Oberländer ganz ernsthaft nennt, die Geographie der Schablone, wie sie mit Recht genannt werden muss.

„Der bei der Betrachtung der einzelnen Erdräume zur Sprache kommende geographische Stoff ist jederzeit logisch (!), nach immer wiederkehrenden Gesichtspunkten zu ordnen*), so lautet die Hauptforderung Oberländers. „Die geographischen Charakterbilder", fährt er fort, welche Pütz, Gruber, Maurer, Kutzner u. a. neuerdings geliefert haben, haben großes Aufsehen in der pädagogischen Welt gemacht und sind zur Benützung beim geographischen Unterrichte dringend empfohlen worden. Allerdings kann und soll der in den Charakterbildern gelieferte Stoff im geographischen Unterrichte verwertet werden; nur darf ihn der Lehrer in vielen Fällen nicht in der Ordnung vorführen, wie er sich im Charakterbilde findet. Er muss bei der Betrachtung eines jeden Landes eine **feste Ordnung** einhalten, nach der er seinen Stoff vorführt, und nach Maßgabe dieser Ordnung ist auch der Stoff jener Charakterbilder vor dem Unterrichte vom Lehrer zu ordnen und zu vertheilen. Eine solche strenge, immer wiederkehrende Auf-

*) Oberländer, Der geographische Unterricht nach den Grundsätzen der Ritterschen Schule. 5. Aufl. von Dr. Gäbler, Grimma, 1893. 142.

reihung liefert dem Schüler feste Anhaltspunkte für das Gedächtnis (!) und trägt insoferne zur Übersichtlichkeit über den behandelten Stoff, zur Einprägung desselben und späteren Erinnerung an denselben nicht wenig bei. Man darf nicht denken, dass nach Behandlung des im geographischen Lehrbuche befindlichen Stoffes noch ein geographisches Charakterbild aus einer jener Sammlungen als Zugabe und weitere Beleuchtung vorzuführen sei. Nein, der Stoff in den Charakterbildern ist dem im Lehrbuche gebotenen Stoffe organisch einzureihen — und jede Betrachtung eines jeden Landes muss sich zu einem geographischen Charakterbilde gestalten, das den Stoff des Lehrbuchs und der Charakterbildersammlungen benutzt und nach einer logischen Anordnung darbietet. Findet doch bei der Behandlung des physikalischen und naturkundlichen Stoffes etwas ganz Ähnliches statt. Bei einem Lehrstück aus der Physik führen wir erst das Experiment oder die Erscheinung vor; dann folgen ähnliche Fälle und daraus das Gesetz. Diese Ordnung kehrt immer wieder."

Diese Auseinandersetzung in einem unserer besten Lehrbücher der geographischen Methodik ist zu charakteristisch, als dass sie nicht ernstlich unter die kritische Sonde genommen werden müsste; denn selten enthüllt sich die Thatsache, wie tief der geographische Unterricht noch in die Schablone versunken ist, und wie verworren die Anschauungen selbst gefeierter Methodiker über den geographischen Unterricht sind, in solcher Nacktheit wie in diesen Worten, gewissermaßen dem Normalcodex der heutigen Methodik der Länderkunde.

Nichts widerspricht dem Geiste naturwissenschaftlicher Forschung mehr als das Bestreben, fertige Schemas und Systeme in die Natur hineinzutragen und diese in jene hineinzupressen. Mag dies Verfahren einen Nimbus von Wissenschaftlichkeit besitzen, die wahre wissenschaftliche Methode steht ihr schnurstracks entgegen; denn diese bedarf vor allem der freien Bewegung in der lebendigen Fülle der Wirklichkeit. Nun gibt man zwar zu, dass die Wissenschaft inductorisch zu erfinden sei, dann aber dogmatisch, nach systematischer Zergliederung vorgetragen werden müsse. Aber man vergisst dabei, dass dadurch die natürliche Frische und Anschaulichkeit und die Lebendigkeit der Gedankenbewegung verloren geht, dass dem Schüler das Selbstfinden und Selbstdenken erspart und somit seine eigene Thätigkeit zu wenig in Anspruch genommen und belebt wird. Das Ganze wendet sich vorwiegend an das Gedächtnis. Das geographische Schema „von der Küstengliederung bis zur politischen Geographie" erinnert doch unwillkürlich an die so oft mit Spott übergossenen

zoologischen Beschreibungen „von der Schnauze bis zur Schwanzspitze“ und an das für denkfaule Schüler so bewährte Chrieschema im Stilunterrichte. Eine wahrhaft erschreckende Einförmigkeit und Öde liegt in dem Gedanken, die gesammte Länderkunde wie Pütz nach der Leier: Größe, Umriss, senkrechte Gliederung, Gewässer, Klima, Bevölkerung und politische Eintheilung abzumachen.

Was hindert uns denn, den inductiven Weg, den wir in der Heimatskunde eingeschlagen, auch bei der Betrachtung eines ganzen Landes, zunächst unseres engeren und weiteren Vaterlandes, dann der Nachbarländer und endlich der fremden Erdtheile beizubehalten? Ist es nicht viel natürlicher, zuerst die Nachbargebiete, die der Blick in die Ferne vielleicht noch erreicht, zu behandeln und von da weiter zu schreiten, immer in der Reihenfolge, wie sie die Natur vorzeichnet? Liegt es nicht näher, von der deutsch-französischen Grenze aus zuerst einen Spaziergang durch die burgundische Pforte die Doubs-Saone-Rhonesenke hinab zum Mittelmeer zu machen und bei dieser Wanderung Land und Leute, Flüsse und Seen, Boden, Klima und Producte kennen zu lernen, dann etwa durch die beiden anderen Thore, über den Zaberner Steig und das Moselthal in Frankreich einzurücken und auf den Pfaden der siegreichen deutschen Truppen die Pariser Straße zu verfolgen, als mit Speculationen über die Weltstellung Frankreichs zu beginnen? Lernen wir die südeuropäischen Halbinseln nicht naturgemäß von Norden her, England und Norwegen von Süden aus, Russland von Westen her kennen? Und wie bei der Länderkunde, so muss auch beim Unterrichte in der physikalischen Geographie die selbständige Naturbeobachtung den Ausgangspunkt bilden, aus der dann die Gesetze abstrahirt werden. Oskar Peschel hat in seinen Problemen den Weg der inductiven Methode vorgezeichnet.

Doch noch einmal zurück zu Oberländers methodischen Grundsätzen. Ihn wundert es gar sehr, dass die geographischen Charakterbilder von Pütz, Grube u. a. so großes Aufsehen in der pädagogischen Welt gemacht haben und dringend zur Benutzung im Unterrichte empfohlen worden sind. Wie seltsam! Uns erscheint nichts natürlicher als dieses. Es war der Ausdruck des auch dem Nichtfachmanne klaren Empfindens, dass in diesen Charakterbildern etwas liegt, was einen anmuthet wie Wahrheit, wie unverfälschte Natur. Hier fand er „grüne Weide“ neben der „dürren Heide“ der geographischen Systematik, wirkliches Naturleben neben totem Wortkram, Natur und Unmittelbarkeit neben steifer Künstelei. Dieser Empfindung konnte sich schließlich auch der verbissenste Systematiker nicht erwehren. Aber

was thut er? Damit nach seiner Anschauung bei der Betrachtung eines Landes „die feste Ordnung“ nicht gestört, d. h. die Systematik nicht durchlöchert werde, soll der Stoff der Charakterbilder vorher besonders zugeschnitten und für die Systematik hergerichtet, in Wahrheit aber verstümmelt werden. Welch ein Widerspruch! Welch vergebliches Ringen, Natur und Unnatur zu vereinen! Vollends unberechtigt aber ist Oberländers Hinweis auf die verwandte Behandlung des physikalischen Unterrichts. Er zeigt damit ganz offenbar, dass ihm das Wesen der Induction verschlossen war; denn die dort „immer wiederkehrende Ordnung“ bezieht sich lediglich auf die allgemeinen psychologischen Processe, auf die ewigen Grundsätze aller wissenschaftlichen Arbeit, nicht aber auf eine willkürliche schematische Begrifffolge.

Die geographische Systematik beginnt nicht blos mit Begriffen und Definitionen, sie misst der Definition überhaupt einen viel zu großen unterrichtlichen Wert bei. In den einleitenden Abschnitten der meisten geographischen Lehrbücher findet man einen sogenannten „geographischen Vorcurs“, in dem die Elementarbegriffe der Geographie erörtert werden. Seiten auf Seiten nichts als Definitionen über Continent und Meer, Hoch- und Mittelgebirg, Flussgebiet und Flusssystem u. dgl. mehr. Nichts ist verkehrter als dies; denn das nächste Erfordernis zur Belehrung über einen Gegenstand besteht doch darin, dass man denselben kennen lernt, dass man ihn sieht, in Wirklichkeit oder im Bilde, nicht aber, dass man ihn definirt. Wenn ich dem Schüler eine Vorstellung von einem Walfische, von einer Eiche, vom Kupfer geben will, nun so zeige ich ihm diese Sachen. Wer mit einer Definition begänne, würde ausgelacht. Darf man nun aber im Geographieunterrichte als pädagogische Weisheit ausmünzen, was in den beschreibenden Naturwissenschaften als Absurdität gilt? Nicht durch Definitionen und Classificationen gelangt man zu klaren und bleibenden Vorstellungen über geographische Dinge, sondern durch Anschauung und durch lebendige Erörterungen hierüber, die nicht den Begriff abschließen und „den Geist in spanische Stiefel schnüren“, wol aber Gedanken wecken. Erst die Sache, dann den Begriff, nicht umgekehrt, sagt Altmeister Diesterweg. Erst bei der Betrachtung eines Hochgebirges, eines Tieflandes können die betreffenden Begriffe mit Erfolg erläutert werden, also im Anschlusse an die Heimats- bezw. Länderkunde, nicht vorher. Deshalb fort mit der sogenannten „geographischen Anschauungslehre“! Die Anschauung muss im Geographieunterrichte durch alle Lehrstufen Princip sein; sie

auf einen Vorcurs beschränken zu wollen, heißt das Wesen der Geographie verkennen.

Die Systematik strebt zuvörderst und hauptsächlich nach allgemeinen Übersichten. Darum ist die Parole des Systematikers: Gliederung und Eintheilung, nicht Klarheit, Verständnis und geistiges Durchdringen. Der Systematiker schwelgt im Classificiren, und alle Ziffernsysteme und Alphabete erscheinen kaum ausreichend, um seiner Leidenschaft zu genügen. Ein Lehrbuch wie das von Seidlitz ist geradezu eine einzige Classification. Nirgends ein betrachtendes Verweilen, ein liebevolles Versenken in den Lehrstoff. Nichts als kahle Eintheilungen und wieder Eintheilungen, Namen und wieder Namen, eine Verirrung, wie sie nur noch auf dem Gebiete der Schulgeographie möglich ist. In dem Bestreben, den Lehrstoff nur ja recht übersichtlich zu gliedern, ist man schließlich in einem grausamen circulus vitiosus wieder in der Vor-Ritterschen Epoche angekommen und rivalisirt in der geistlosesten Systematisirungssucht und im ödesten Namenwerk mit den Schulgeographen vor hundert Jahren.

Das andere Ziel der Systematik ist eine gewisse Vollständigkeit. Von allem etwas! Das ist soviel wie nichts. Es ist ein Schein von Bildung, eine Oberflächlichkeit, wovor die Erziehung sich vor allen Dingen zu bewahren hat. Die Schule kann nie und nimmermehr ein Behälter für die unendlich anschwellende geographische Wissensmasse der Gegenwart werden, ohne dass das Gefäß zerspringe und die Fülle seines Inhalts ergebnislos zerfließe. Die wirkliche Ausbildung des geistigen Vermögens kommt dabei zu kurz, aus Erziehung wird Dressur. Schon früher haben wir für die Beseitigung von heute ganz wertlosen Namen wie cottische, grajische, lepontische, penninische, räthische Alpen etc. gesprochen, die nur noch die letzten Überreste einer vorzeitlichen Verquickung von Geographie und Geschichte sind. Auch die förmlichen historischen Excurse, die sich in Seidlitz bis zur Geschichte der Theilungen verirren, die nicht eine Spur von innerem Zusammenhange mit der Geographie bekunden und von maßgebenden Methodikern schon hundertmal verdammt worden sind, müssen hier wieder erwähnt werden.

Das alles überflutende Namenmaterial ertödtet unseren Geographieunterricht. Welch gewaltige Reaction hat sich doch während der letzten Jahre gegen die einseitig beschreibende Richtung der Lübenschen Methode im naturkundlichen Unterrichte erhoben, die ebenfalls dem Gedächtnisse Unmögliches zumuthete! Auch den Systematikern der Geographie rufe ich zu: „Haltet ein mit eurem Segen!“ Wir

Schulmänner erlassen euch die heiklen geographischen Grenzfragen, wie z. B. zwischen Alpen und Apenninen, die den Col di Tenda zu solch unverdienten Ehren gebracht haben, wir schenken euch die ganze Detailgliederung der Westalpen, die mit soviel Eifer traktirt wird, um sie hernach schleunigst wieder zu vergessen, ja wir erlauben uns, Namen wie Esterelgebirge, Col dell' Argentera, Gran Paradiso, Capella- und Wellebitgebirge (Alpengebiet), hohe Mense, Politzgebirge, Heidelberg, Zacken-Millwitz, hohes Rad, Reifträger, Brunnenberg, Tafelfichte (Sudeten), die altherkömmlichen sogen. spanischen Scheidegebirge sammt den so beliebten spanischen Caps, den Burnus-Dagh, Grammos-Dagh, Perim-Dagh, die kambunischen Berge, Cap Eminêh und Tänaron, Hormupolis, Hagion Oros, Ofanto, Matauro und Rubico (rein geschichtlich merkwürdige Namen, deren Bedeutung ja schon im Geschichtsunterrichte erklärt wird), Macchie u. dgl. — um nur eine kleine Auslese aus dem „so beliebten" Seidlitz zu geben — wir erlauben uns, diese Namen in Schulgeographien für überflüssig und belästigend zu bezeichnen, weil es eben nur Namen sind, die nichts sagen, nichts charakterisiren. Gleich zwecklos erscheinen uns auch die peinlich genauen Abgrenzungen kleinerer Alpenstöcke und überhaupt untergeordneter Gebirgsglieder. Sie stehlen nur dem wirklich bildenden Lehrstoffe der Geographie die ohnehin so beschränkte, kostbare Zeit. Also in dieser Richtung Einschränkung, ja rücksichtsloses Ausmerzen des Nebensächlichen und des ungeographischen Beiwerks.

Die Systemgeographie ordnet den Unterrichtsstoff nach Begriffen, nicht nach der Natur. Das ist ihr schlimmster Fehler; denn sie zerreißt, was von Natur aus zusammengehört und stellt zusammen, was die Natur getrennt hat. Das ist die „alte, bewährte Gliederung", die in den Lehrbüchern so oft und mit so zweifelhaftem Rechte gepriesen wird. Da wird zuerst die gesammte Orographie eines Landes, dann die Hydrographie und Klimatologie abgemacht, zuletzt folgt die politische Geographie. Alles in einem losen Nebeneinander, nichts ineinander, als ob niemals ein Ritter gelebt hätte, der den Cardinalsatz der Geographie lehrte, dass „alles als ein zusammenhängendes Ganze darzustellen sei"! Es gereicht dem Verfasser zur großen Beruhigung, dass ein so gewiegter Schulmann und Gelehrter wie Professor Dr. Alfred Kirchhoff in dem bahnweisenden Aufsatze: „Ein Wort über das Verhältnis des physischen und politischen Elements in der Länderkunde" (Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen. Halle a/S. 1888. 16. Heft, S. 113) sich mit den eindringlichsten Worten gegen diese

Gepflogenheit wendet: „Von größter Wichtigkeit," sagt er, „ist die Frage, welche Stoffanordnung dem Classenunterrichte frommt. Hier liegt uns ein gewichtiges Problem vor, denn offenbar muss sich der gewissenhafte Lehrer sagen: in der zweckdienlichsten Gliederung liegt eine große Gewähr für die Fruchtbarkeit des Unterrichts. Innerlich Zusammengehöriges dem Schüler auch unzerrissen vorzuführen, spart Zeit und Mühe.

„Was aber gehört denn innerlich zusammen? Wo wir in der Schule nur in großen Umrissen zu zeichnen haben, bei den außereuropäischen Erdtheilen, auch noch bei den außerdeutschen Ländern Mitteleuropas, ist diese Frage nicht schwierig zu beantworten. Hier bietet sich die im Gegenstande liegende Aufeinanderfolge: Lage und Umrissgestalt, Bodenbau, Gewässer, Klima, Organismen, Bevölkerung, Staaten, Städte. Hier gilt es, nur ein Moment im Auge zu behalten, welches theils aus der Sache selbst, theils aus der größeren oder geringeren Ausführlichkeit ihrer Behandlung sich ergibt. So einfach gebildete Erdtheile wie Australien und Südamerika wird man unbeschadet auch als Einheiten dem Schüler vorführen dürfen nach jenen stofflichen Kategorien, ohne das Ganze vorerst in einzelne Gebiete zu zerlegen. Bei der ganz kurzen Erstlingskunde, wie man sie auf der untersten Classenstufe zu ertheilen hat, kann man mit Asien und Europa ganz analog verfahren. Wollte man hingegen die nämlichen vielgestaltigen Erdtheile im ausführlicheren Mittelstufen-Unterricht ebenso behandeln, wie es in der That die verbreitetsten Lehrbücher an die Hand geben, so würde man einen methodischen Fehler begehen. Man würde nicht bedenken, dass der Schüler, falls er z. B. alle die verschiedenartigen Bodengestaltungen und Flussgebiete Asiens im einzelnen kennen gelernt hat, etwa am Sinai anfangend und mit Sibirien schließend, einige Mühe haben wird, auf das eben dagewesene Bild der polaren Tundra nun plötzlich dasjenige vom Wüstenvolk Arabiens, von Mekka und Medina folgen zu lassen. Offenbar ist es zweckmäßiger, bei der ausführlicheren Wiederholung Erdtheile wie Europa und Asien, auch Afrika und Nordamerika nach einer vorausgeschickten allgemeinen Eintheilung in ihre einzelnen Länder auseinanderzulegen und innerhalb so verengerter Rahmen nun die besagte Stoffanordnung zu befolgen. Hierbei kommt der Lehrer ganz naturgemäß auf Ritters Stoffgliederung zurück, der selbstverständlich auch der Ansicht war, der Sinai habe mehr mit den Arabern und Arabien zu thun als mit dem Gaurisankar oder dem Bjelucha im Altai, mit anderen Worten, ‚Länder' seien Individuen, die man nicht so aus-

einanderreißen solle, dass man die Gebirge, Flüsse etc. des einen neben denen des anderen schildere.

„Gibt der freundliche Leser zu, dass diese Logik etwas sachlich oder didaktisch Zwingendes habe, so ist unsere Schlussfrage beinahe schon mit beantwortet. Sie lautet: Sollen wir mit Seidlitz, Pütz, Daniel, Guth-Wagner u. a. den Hauptgegenstand der Schulgeographie, die deutsche Landeskunde, erst ‚physisch' und dann ‚politisch' geben? Die Antwort kann folgerichtig nur ein entschiedenes Nein sein.

„Da soll der Schüler beispielsweise Thüringen begreifen lernen als ein fast wie Böhmen geschlossenes Ganze, als eine Bodeneinsenkung zwischen horstartig in höherer Lage aus entlegenster Urzeit stehen gebliebenen Gebirgen, dem Thüringerwald und dem Harz; er soll verstehen lernen, warum diese Grenzgebirge bewaldet sind, das Thüringer Flachland größtentheils Feldflur birgt, wie jeder Blick von weitschauenden Bergeshöhen dort dem Wanderer zeigt; er soll die verschiedenartige Richtung menschlicher Thätigkeit, im Harz auf Bergbau und Hüttenwesen, im Thüringerwald auf Schnitzerei, Glasbläserei, Porzellanbereitung, im Flachland auf Acker- und Gartenbau, Handel und Großgewerbe — er soll dies alles als naturbedingt auffassen lernen, schließlich das zum Verstehen der bunten thüringischen Staatenkarte Unerlässlichste in rückweisendem Anschlusse an den Geschichtsunterricht nachgewiesen bekommen, um dadurch auch die Städte nach ihrer politischen Einordnung sich richtig zu merken.

„Ist das Einschlagen dieses Unterrichtsweges nicht verständiger, als wenn man nach der Oro- und Hydrographie Thüringens naturwidrig abbricht, den Schüler gleichsam täuschend in der Hoffnung, dass nun in den grünen Naturrahmen thüringischer Wälder und Fluren die historischen Gestalten hineingemalt werden von der Hermundurenzeit des Bonifacius her, soweit sie zur Deutung auch des heutigen Volkslebens erforderlich sind, und dann die schmucken Schlösser, die kleinen Residenzen, die stilleren Ackerbaustädte, die belebteren Großverkehrsorte zur Vollendung des Landschaftsbildes eingetragen werden? Wenn man da abbricht, um überzugehen zu Bodenbau und Flussnetz Sachsens, Schlesiens etc., immer wieder (vielleicht ein volles Halbjahr später) die Schüler dürsten lassend nach der menschlichen Belebung der Landschaft, wie im Folgesemester mit der schon nichts Gutes verkündenden Semesterinschrift ‚Politische Geographie' ebenso nach jedem Hauch der Natur beim ewigen Einlernen von lauter Staaten, Provinzen, Kreisen und Städten?!

„Schreiber dieses redet aus langjähriger Erfahrung, wenn er versichert, dass wirklich nur bei Subsumtion der einzelnen Staatsgebiete unter die Individualgebiete der deutschen Länder (= Naturgebiete, geographischen Provinzen) es eine Lust ist, über Deutschland zu unterrichten, weil nur so das natürliche Neben- und Miteinander des Natürlichen und Menschlichen, was ein Land zusammensetzt, zu wirkungsvollem Eindruck gelangt." So Alfred Kirchhoff.

Wie oft hat sich auch Ritter selbst gegen das Unwesen „der lähmenden Beschreibung" im Geographieunterrichte gewendet, wie klar und bestimmt hat er das Wesen dieser Disciplin charakterisirt! Und wie genial hat er seine Idee exemplificirt in dem 19bändigen Riesentorso: Die Erdkunde im Verhältnis zur Natur und Geschichte des Menschen. 1822 bis 1859. Und die Frucht dieser Bemühungen? Noch heute beherrscht die Systematik zum weitaus größten Theile das Feld des geographischen Unterrichts. Kein Gelehrter ist in Schulkreisen jemals soviel gepriesen, keiner weniger beachtet worden als Ritter. Mag sein, dass daran nicht zum wenigsten der Umstand die Schuld trägt, dass ein großer Theil unserer Geographielehrer für diesen Lehrgegenstand nicht einmal geprüft ist; einen ganz wesentlichen Theil der Schuld trägt hieran sicher sein eigener Schüler Wilhelm Pütz. In dem vielverbreiteten Leitfaden bei dem Unterrichte in der vergleichenden Erdbeschreibung für die unteren und mittleren Classen höherer Lehranstalten, der das Vorbild für Hunderte von anderen Leitfäden wurde, hat er die von Ritter so glücklich bekämpfte Systematik in aller Form wieder eingeführt und dadurch der Fortentwickelung der geographischen Methodik den schwersten Schaden zugefügt. Während Ritter schrieb: „Die natürlichste Methode ist diejenige, die all die verschiedenen Gegenstände in ein Ganzes zu vereinigen weiß," theilte Pütz den Lehrstoff nach allgemeinen Begriffen; während Ritter ausdrücklich verlangte: „Der Gang der Methode für die Geographie kann nicht analytisch, er muss synthetisch sein," befolgte Pütz den umgekehrten Weg. Während Ritter sagte: „Die Geographie ist eine aus der Erfahrung geschöpfte Erkenntnis," kennt Pütz eine anschauliche Behandlung des Unterrichts kaum. In seinem „Leitfaden" hat er das causative Moment des geographischen Unterrichts fast vollkommen ausgemerzt. Aber Ritter wollte den einleitenden Cursus der Geographie durchaus nicht zu einem dürren Gerippe von Namen stempeln. Auf jeder Seite seiner Arbeiten ist es ihm um Belebung des Unterrichtsstoffes zu thun. „Die natürliche Gliederung der Erdoberfläche," sagt er, „hat den

größten Einfluss auf den geographischen Unterricht selbst. Denn dieselben Gesetze der Begrenzung wirken auf die charakteristischen Eigenheiten des Klimas, der Gebirgsarten, der Bodenbeschaffenheit, der Pflanzen- und Thierwelt jedes Gebietes und seiner Districte ununterbrochen fort. Man betrachte nur z. B. in dieser Hinsicht das Flussgebiet der Ostsee, der Nordsee, des Mittelländischen Meeres, des Adriatischen u. a. Aber noch weiter; derselbe Einfluss zeigt sich nun auch auf die Bewohner dieser natürlichen Ländergebiete; denn sie leben unter gleichem Einfluss des Klimas, haben gleiche Nahrungsmittel, bei ihnen entwickelt sich auf ähnliche Art Gewerbe, Landescultur, Schiffahrt; selbst im Charakter und in ihren Culturverhältnissen werden sie mehr oder weniger Gemeinsames haben, was vom Locale abhängt. Muss nicht durch diesen Gang das Studium der Geographie sehr vereinfacht und wissenschaftlicher geordnet (d. h. nach inneren Gesetzen, nicht nach positiven Einrichtungen) werden können. Ist nun nach diesem Gesichtspunkte die Oberfläche der Erde im Einzelnen bekannt, so können die Resultate vereinigt und von den Schülern selbst unter allgemeine Gesichtspunkte gebracht werden

Hand in Hand damit gehe der Unterricht in den beschreibenden Naturwissenschaften, ebenfalls wie die Geographie auf dem Wege der Anschauung.*)

An anderer Stelle spricht sich Ritter mit allem Nachdruck gegen die Zerreißung des geographischen Lehrstoffes aus, der die Systematik so sehr Vorschub leistet. „Das Trennen liegt nur in uns; in der Wirklichkeit steht alles in einem nothwendigen Zusammenhange, und diesen Zusammenhang können wir nie durch Trennung des Mannigfaltigen begreifen. Eins durch das andere, nicht eins neben dem anderen.“

Ritters Gang in dem gewaltigen Bruchstück der vergleichenden Erdkunde verfolgte ganz andere Absichten, als ein Schema für die stoffliche Anordnung eines geographischen Lehrbuches zu sein. „Mit den fernsten Theilen der alten Welt habe ich begonnen“, sagt er in der Vorrede hierzu, „und die Beschreibung Afrikas von Süden nach Norden, die Asiens von Osten nach Westen, Europa sich immer mehr nähernd, durchgeführt. Dies ist gegen das Herkommen, aber nicht gegen Natur und Geschichte. Die mannigfaltigeren und verwickelteren, abhängigen Verhältnisse dieses kleinsten, wiewohl später herrschend

*) Einige Bemerkungen über den methodischen Unterricht in der Geographie Zeitschrift für Pädagogik, Erziehung und Schulwesen. 1806. II. Bd. 198.

gewordenen Erdtheils können in der That erst durch die Erläuterung von jenen, in physikalischer wie historischer Hinsicht, ihr volles Licht erhalten." In diesen Worten liegt der ganze Gegensatz philosophischer und elementarer Erdbetrachtung und in ihrer Folge der Gegensatz der akademischen und elementaren Methode des Geographieunterrichts. Diesen Gegensatz nicht erkannt zu haben, war der methodische Fehler von Pütz; ihn auch heute noch zu verkennen, ist der schwerere Fehler der Gegenwart.*)

Unter den neueren Methodikern, die kräftig für den Gedanken eintreten, dass auch schon auf den untersten Stufen des Geographieunterrichts eine denkende, Ursache und Wirkung verknüpfende Betrachtung möglich und erstrebenswert sei, muss vor allen Hermann Oberländer genannt werden. „Es ist nicht wahr," sagt er, „dass die Schüler erst einen großen Unterbau geographischer Kenntnisse besitzen müssten, ehe die geographischen Thatsachen denkend verknüpft werden können; dies ist vom ersten Augenblicke an möglich, geradeso wie man beim Hausbau die Grundblöcke am sichersten verbindet."

Die Systematiker schlimmster Richtung übersehen, dass sie mit der Verdrängung des conservativen Elements aus dem Geographieunterrichte denselben seines wissenschaftlichen Charakters und geistbildenden Einflusses berauben und ihn zum unfruchtbaren Namen- und Gedächtniswerk degradiren.

Die völlige Abkehrung der systematisirenden Geographie von ihrem eigentlichen Objecte, der Natur, hat zur weiteren Folge, dass dem genetischen Elemente im Unterrichte die Pforte verriegelt bleibt. Für solche „gelehrte Grillen" hat der Systematiker keine Zeit. Das liegt der Schule zu ferne, ist zu schwierig und zeitraubend, zerstört die Einheitlichkeit des Lehrganges und was dergleichen billige Reden mehr sind. Freilich, betrachtete man nur einmal das Ufer des heimatlichen Flusses mit etwas geographisch geschultem Blick, so überzeugte man sich bald, dass dasselbe sich stetig verändert, dass der Fluss vielleicht sein Bett langsam von Westen gegen Osten verlegt, dass die Mündungsstelle seines Nebenflusses abwärts wandert dass der Flussschotter vom Gebirge herabgetragen worden und dieses also etwas von seinem Bestande verloren haben, das Gebirge demnach niedriger geworden sein muss und was so ähnliche Dinge sind. Da-

*) Pütz' Lehrbuch der vergleichenden Erdkunde ist für den II. Cursus der Geographie bestimmt und darf nicht mit dem „Leitfaden" verwechselt werden, der in die Geographie einführt.

bei lernte man auch einsehen, dass derartiges schon ein achtjähriger Bube begreift, weil er es gewissermaßen mit Händen greifen kann, und dass Erdgeschichte gar nicht so weit von Erdbeschreibung liegt, als man gewöhnlich ausgibt.

Aber für solche, bloßer Neugier und unnützen Grübeleien dienende Bestrebungen hat der Systematiker nur ein mitleidiges Achselzucken. In seinem so wolgeordneten Compendium steht nichts davon, dass man eigentlich ganz interessante Dinge hundert Schritt vom Hause demonstriren könne. Es käme dabei auch der Gelehrten-Nimbus etwas zu Schaden. Viel professorenhafter nimmt es sich aus, eine Wissenschaft in gespreizten Definitionen und kunstvollen Systemen zu dociren, als selbst Hand anzulegen, selbst ein wenig zu sammeln und zu forschen. Das ist auch unbequem, man beschmutzt dabei Stiefel und Hosen, und mit dem Maßstabe und Aneroid herumzulaufen sieht nicht gravitätisch aus.

Es ist wol zuviel verlangt, dass jeder Geographielehrer auch geographischer Forscher sei, wiewol schon Diesterweg in einer geistreichen Abhandlung die Forderung aufstellte: Jeder Landschullehrer ein Naturforscher; zum mindesten aber sollte man doch nicht alle Natur aus dem Geographieunterrichte austreiben, um nur den reinen Namenplunder zurückzubehalten. Die Geographie ist schließlich doch etwas mehr als ein Mittel zur Orientirung für Commis voyageurs und Troupiers.

Die Anbahnung einer vernünftigen, der Wirklichkeit entsprechenden Natur- und Weltanschauung ist als eine Grundtendenz des geographischen Unterrichts im Verein mit dem naturkundlichen Unterrichte zu betrachten. „Die Auffassung der Natur als eines durch innere Kräfte bewegten und belebten Ganzen“ bezeichnete Alexander von Humboldt als das stolze Ziel der neueren Naturforschung, und Rossmässler stellte als leitenden Gesichtspunkt der Naturkunde mit Einschluss der Geographie den Gedanken hin, „dass die Erde ein in seinen einzelnen Erscheinungen zusammenhängender Organismus sei.“ Wenn nun auch die Schule dieser Forderung nicht in dem Maße nachzukommen vermag, wie die Fachwissenschaft; wenn die Einheitlichkeit von Boden und Lebewelt vielleicht nur an wenigen „geographischen Provinzen“ nachgewiesen werden kann, so ist die Anbahnung dieser Erkenntnis wenigstens innerhalb bescheidener Grenzen und besonders typischer Gebiete möglich und die Schule ist verpflichtet, diese unauflöslichen Beziehungen aufzuzeigen und den Blick des Schülers zu erweitern. Es ist uns unmöglich, zu erkennen,

auf welchem Wege die Systematik, die nur theilt und zergliedert, nicht verbindet, dieses Ziel erreichen will.

Die Auswahl und methodische Behandlung der wissenschaftlichen Lehrstoffe hat nach psychologischen Gesetzen und pädagogischen Rücksichten zu erfolgen. Die empirische Psychologie weist ihrer ganzen Natur nach den Weg der Induction, nicht der Deduction. Vom System auszugehen, ist nach psychologischen Erwägungen ein Unding; denn dieses bildet nicht den Anfang, sondern den Abschluss einer geistigen Entwickelungsreihe. Am Anfange steht die Anschauung, die Beobachtung.

Wenden wir unsern Blick schließlich dem obersten Erziehungszwecke, der Bildung eines sittlich-religiösen Charakters durch den Unterricht, zu. Gleich dem naturkundlichen Unterrichte kann auch der geographische hierbei indirect mitwirken. Der sittlich handelnde Mensch ist bei Verwirklichung seiner Absichten auf der einen Seite an sittliche Grundsätze gebunden, deren Darlegung Aufgabe des Religions- und Geschichtsunterrichtes ist, auf der anderen Seite an die äußere Natur, der er vorzugsweise die Mittel und Kräfte für die Zwecke des Wollens und Handelns entlehnt. Daher hat der geographische Unterricht ganz besonders die innigen Beziehungen des Menschen zur Erdscholle zu beachten, theils um dieselbe sich dienstbar zu machen, theils um die Lebens- und Culturverhältnisse seiner Nebenmenschen verstehen und richtig beurtheilen zu lernen. Die Systematik mit ihrem hohlen Namengeklingel und ihren endlosen Registern lässt den Schüler „kühl bis ans Herz hinan“, sie vermag ihn nicht in seiner Innerlichkeit, in den Tiefen seines Gemüthes zu erfassen. Dies ist nur möglich, wenn wir uns mit liebevoller Hingebung in die große und kleine Welt eines Naturgebietes versenken, wenn wir einen Gegenstand nicht nur mit dem Lichte des Verstandes, sondern auch mit der Wärme des Gemüthes zu durchdringen suchen und die Freude an der Schönheit und Größe der Natur zu entzünden streben. Unvermerkt wird dann unsere Betrachtung zuweilen eine poetische Färbung gewinnen und damit stehen wir bereits im Vorhofe sittlich-religiösen Denkens und Fühlens.

Fassen wir nun unsere bisherigen Ausführungen zusammen. Die systematische Darstellung der Geographie entspricht weder inbezug auf die Auswahl und Anordnung, noch hinsichtlich der methodischen Behandlung der Aufgabe und dem Ziele des geographischen Unterrichts. Sie geht von Abstractionen, nicht von Thatsachen aus; sie vermittelt keine klare Anschauung eines Erdraumes und kein tieferes

Verständnis des Zusammenhanges der einzelnen geographischen Elemente, sondern lässt den natürlichen Beobachtungssinn verkümmern und begünstigt die Pflege des hohlen Namenwerks; sie führt nicht zu einer vernünftigen, der Wirklichkeit entsprechenden Natur- und Weltanschauung; sie ist weder psychologisch zu rechtfertigen, noch aus praktisch-pädagogischen Erwägungen zu unterstützen und deshalb wenigstens für die ersten Stufen des geographischen Unterrichts, d. h. an Mittelschulen während der ersten fünf Classen unbedingt zu verwerfen.

Mit diesem Verdict über die systematisirende Methode soll nun nicht — wie sich später zeigen wird — alle und jede Systematik aus dem Geographieunterricht verbannt werden. Schon das psychologische Gesetz der Reihenbildung steht dem entgegen. Die Mannigfaltigkeit des Stoffes muss wohl am Schlusse eines Lehrgebietes begrifflich gegliedert werden, wenn jener rasche Überblick über das Ganze gewonnen werden soll, der die Beweglichkeit des Geistes bedingt. Innerhalb welcher Grenzen aber die Systematik im Unterrichte berechtigt erscheint, das wird sich aus dem folgenden Theile unserer Abhandlung ergeben.

Mit aller Entschiedenheit aber müssen wir uns gegen den billigen Vorwurf wenden, dass mit der Eindämmung der alles überflutenden geographischen Systematik dem positiven Wissensmaterial und damit wesentlichen Schulinteressen Gefahr drohe. Das ist der letzte Rettungsanker, den die Systematiker auswerfen, um das sinkende Schiff zu retten. Doch umsonst! Abgesehen davon, dass es Schulmännern überhaupt nicht gut steht, sich als Apostel des Nützlichkeitsprincips aufzuspielen — man müsste sonst auch zugeben, dass man (wie vor alten Zeiten) Thierkunde um der nützlichen und schädlichen Insecten, Pflanzenkunde um der Küchenkräuter und Mineralogie um der Edelsteine willen zu betreiben habe — handelt es sich bei unseren Erörterungen im wesentlichen gar nicht darum, ob der Schüler ein paar Namen mehr oder weniger erwerbe; der Kernpunkt der Frage dreht sich vielmehr um die Art und Weise, wie der Lehrstoff verarbeitet und an den Schüler herangebracht wird. Das ist die Hauptsache. Ist damit auch eine Verringerung des Gedächtnisballastes verbunden, um so besser. Was verschlägt es auch, wenn der Schüler in der Geographiestunde nicht mehr erfährt, wo die dicksten Spargel gebaut, die fettesten Heringe gefangen und die schmackhaftesten Austern gezüchtet werden? Über die Berechtigung dieser Gourmand-Geographie kann man sehr verschiedener Meinung

sein. Es ist auch ziemlich gleichgiltig, ob der Schüler weiß, wie viele Millionäre in Genf leben und wo die größte Zuckerrüben- und Anilinfabrik steht, oder ob ihm solche Curiositäten verschwiegen werden. Wir halten dies wirklich für keinen Mangel des Geographieunterrichtes, sondern für eine wolthuende Erleichterung der Gedächtnislast, die unsere Schüler ohnehin schwer genug drückt.

Auf der anderen Seite aber kann kein Zweifel darüber bestehen, dass ein Lehrstoff, der einen festen inneren Zusammenhang hat, ungleich dauernder im menschlichen Geiste haftet, als das lose Wissensmaterial der geographischen Systematik, das gerade noch für die paar Stunden eines Parade-Examens hält, um dann schleunigst der verdienten Vergessenheit zu verfallen. (Schluss folgt.)

Alte Hindernisse auf einem neuen Wege.

Von ***Alwin Wünsche**-Leipzig-Gohlis.*

Wer heutzutage noch etwas „vom deutschen Sprachunterrichte“ schreiben will, der thut gut, eine Überschrift zu wählen, welche ganz wo anders hin zu zielen scheint, und erst nach ein paar unverdächtigen Sätzen meuchlings auf sein gewolltes Thema zu kommen. Haben doch seit Jahr und Tag ungezählte Conferenzredner und Zeitungsartikel von der Nothwendigkeit und dem Wesen einer Reform unseres Sprachunterrichts geredet. Schulmänner aus allen Lagern und von allen Graden haben die neue Lehre gepredigt. Sogar vielerfahrene Schulamtscandidaten waren schon von Prüfungs wegen genöthigt, ihre Ansichten über eine solche Reform zu den Acten zu geben; wobei sich hoffentlich keiner so unvortheilhaft versehen und eine Reform überhaupt für unnöthig gefunden hat.

Trotz alledem aber, und auch trotz einer Sprachschule*), die einer solchen Reform durch planmäßiges Eingehen auf Wortbildung und Wortbedeutung gerecht zu werden versucht, soll man nur ja nicht meinen: es sei nun damit genug gethan, um der deutschen Sprache wieder auf die Beine zu helfen; und bleiben dennoch die greifbaren Erfolge aus, so habe eben der Lehrer die Reform nicht verstanden oder keinen rechten Ernst damit gemacht!

Es wird zu sehr übersehen, dass der einzelne Lehrer überhaupt nicht die alleinige Adresse ist, an welche der Ruf nach Reform zu richten ist.

Mag der einzelne Lehrer noch so sehr vom Nutzen der jetzt verlangten lebensvolleren Sprachkunde überzeugt sein; mag er noch so emsig Wortfamilien bilden, bildlichen Redensarten auf den Grund gehen, Personificationen, Übertreibungen und Vertauschungen zusammenstellen und auch anwenden lassen; mag er Dialect und Bibelsprache zur Erläuterung unserer heutigen Schriftsprache heranziehen und dergleichen mehr: vor gewissen Hindernissen muss er auch mit

*) Von Hähnel u. Patzig, Leipzig, Hirt & Sohn.

dem besten Wissen und Willen einfach einpacken und warten, bis eine höhere Instanz sie einmal wegräumen wird! —

Ein solches Hindernis auf dem Wege nach tieferem Sprachverständnisse und bewussterem Sprachgebrauche ist die Beschaffenheit unserer Lesebücher.

Das Lesebuch soll ja, wie man zu sagen pflegt, eine Schatz- und Rüstkammer für die Sprache unserer Schüler sein. Jedenfalls muss es auch die Grundlage für die neue Sprachkunde sein. Nun sehe man sich aber einmal so manches Stück unserer landläufigen Lesebücher daraufhin genauer an! Da wiederholt sich die Geschichte vom Splitter und vom Balken! Ehe wir dem Schüler zu einer besseren Sprache verhelfen wollen, sollten wir doch erst dafür sorgen, dass unsere Lesebücher (also in den Augen der Schüler: wir selbst) von A bis Z eine mustergiltige Sprache reden!

Am übelsten pflegt es nach dieser Seite hin im Lesebuche für das 2. Schuljahr auszusehen; auf dieses wollen wir uns im folgenden auch beschränken.

Die Sprache, welche die eben aus der Elementarclasse kommenden Schüler sprechen und verstehen, ist ja noch keineswegs das übliche glatte Schuldeutsch. Wenn sie auch einen Reichthum von Vorstellungen haben, so sind doch Vorstellung und hochdeutsche Bezeichnung in vielen Fällen noch nicht eins geworden. Dann denken und sprechen diese Schüler nur gegenständlich; sie haben immer die einzelnen Dinge vor Augen und wissen mit allgemeineren Begriffen, wie etwa: Pflege, Schutz, Feindschaft, Nutzen, Gebrauch, Gewalt, Treue, Gefahr, Armut, Unglück u. dgl. noch nicht geläufig umzugehen. Dazu ist ja auch ihre geistige Kraft, sich mehrere Dinge auf einmal vorzustellen und sie aufeinander zu beziehen, noch recht gering. Und über das alles macht ihnen das rein mechanische Lesen oft Mühe und Arbeit genug.

Ein Lesebuch für solche Schüler müsste darum ganz besonders darauf bedacht sein, nur solche Stücke zu bringen, deren sprachliche Form so einfach, kindlich, sozusagen ungelehrt als möglich ist; womit ja nicht gesagt ist, dass da auch der Inhalt trivial sein müsse. Fände sich in unseren Büchern nur hie und da einmal ein Ausdruck oder ein Satz, den die Schüler wie einen unverdaulichen Bissen hinunterwürgen müssen, so wäre darüber kein Wort zu verlieren. Was aber in vielen an Unverständlichkeit und Geschraubtheit des sprachlichen Ausdrucks mit unterläuft, das hält sich nicht mehr in diesen bescheidenen Grenzen.

Einiges von dem, was uns da in verschiedenen Büchern als vom Übel erschienen ist, wollen wir in folgenden drei Gruppen unterzubringen versuchen.

Da sind zum ersten die ganz abstracten Ausdrücke und Redensarten.

In einer Beschreibung des Rindes heißt es: Die Thiere lohnen den Menschen den Schutz und die Pflege, welche sie von ihnen erfahren, auf mannigfache Art . . . Das Blut und andere Abfälle*) wissen die Menschen zu ihrem Nutzen zu verwenden.

„Schutz und Pflege von jemand erfahren! Etwas zu seinem Nutzen zu verwenden wissen!“ Solchen Redensarten blase nun einer einen lebendigen Odem ein!

Vom Hunde heißt es: Der Hund genießt die Ehre, den Menschen begleiten zu dürfen. Diese Auszeichnung vergilt er durch wichtige Dienste und standhafte Treue. —

Vom Maikäfer: Oft erscheint er in solchen Massen, dass er zur Last wird. Wochenlang treibt er sein schädliches Werk.

Da hören es 7jährige Schüler wol läuten, aber nicht zusammenschlagen. —

Vom Maulwurfe steht folgender Rattenkönig von Ergänzungen und Beifügungen und Umstandsbestimmungen da: Die Regenwürmer und Engerlinge, welche der Maulwurf auf seinen unterirdischen Reisen ohne Hilfe seiner kleinen schwarzen Augen nur durch sein feines Gehör entdeckt, fängt und verzehrt er.

Ein Wunder ist es da nicht, wenn der Schüler vor so einem Ungethüme gleich die Flinte ins Korn wirft und es einfach mechanisch herunterliest, was ja auch eine ganz nette Leistung ist. —

Außer in den Beschreibungen ist solche Art zu reden vor allem noch in den moralisirenden Geschichten anzutreffen.

So wird aus der Schmid'schen Geschichte „Sonnenschein und Regen“ die Moral so gezogen: „Lernet zugleich aus dieser weisen Einrichtung Gottes die heilsame Wahrheit, . . . es müssen auch trübe Tage, Trübsale und Leiden über euch hereinbrechen; damit ihr zu guten Menschen heranwachset!“ —

Aus der Erzählung „Die Schwämme“: „So ist es noch mit vielen Dingen in der Welt. Es gibt Tugenden, die wenig Aufsehen machen, und glänzende Fehler, die der Thor bewundert!“ —

*) „Das Blut und andere Abfälle“ — das ist ja eine horrende Zusammenstellung! D. R.

Ebenso schön aus der Geschichte „Der Strick!“: „So geht's den Streitsüchtigen (das sind zwei Bettelbuben)! Über ein kleines, schlechtes Ding (das ist ein alter Strick) fangen sie großen Lärm und Streit an (beide haben daran gezogen), und was haben am Ende beide Teile (sind wieder die Bettelbuben) gewonnen (?)! Nichts, als dass sie sich mit Spott (es hat aber niemand gespottet) und Schande bedecken . . .!“ —

Und so ähnlich noch in mancher andern Erzählnng! Aus einem einzigen Falle schon eine möglichst allgemeine Regel zu ziehen, ist bekanntlich bei moralisirenden Geschichten ein beliebtes Verfahren. In Mathematik oder Naturgeschichte oder Geographie dürfte man sich mit einem solchen Entwickelungsverfahren natürlich nicht sehen lassen, ohne den Vorwurf einstecken zu müssen, man habe noch nicht einmal das methodische Abc inne!

Von Goethe's Sprache heißt es irgendwo, ihre Wirkung beruhe mit auf ihrer Gegenständlichkeit. Also gerade auf dem Gegentheile von Abstractheit!

Luther ermahnt in seinen Tischreden die Prediger, es zu machen wie Christus, der in seinen Predigten „flugs von Schafen, Hirten Wölfen, Weinbergen, Feigenbäumen, Ackern und Pflügen geredet habe. Das haben die armen Leute können verstehen.“ Und an anderer Stelle sagt er: „Man muss nicht predigen und tapfer herscharren mit großen Worten. Man muss sich richten nach den Zuhörern. Aber das fehlet gemeiniglich allen Predigern; sie predigen, dass das arme Volk gar wenig daraus lernet, . . . sondern dasteht, gleichwie eine Kuh!“ —

Zum andern wird das Verständnis oft erschwert durch eine hochpoetische, blühende Redeweise.

Da wird selbst bei der Beschreibung der nüchternsten Dinge und Vorgänge häufig eine solche Menge schmückender Beiwörter verbraucht, als sollten Gedichte in Prosa geliefert werden.

Da sieht man bei der „Heuernte“: scharfe, blinkende Sensen und süßes, nahrhaftes Heu; frischen, klaren Thau und junges, saftiges Grün; flinke Bauernmädchen und lustige Grasfrösche; stattliche Pferde und geräumige Leiterwagen.

Da gibt es am „Mittage im Sommer“: kein kühlendes Lüftchen über der schmachtenden Erde; dagegen gähnende Hirten und geduldige Schafe; düsteren Schatten und dürstende Blumenkelche; ermüdete Pferde und wolzubereitete Speisen.

Da kommt von dem „Rinde“: die süße Milch, woraus die fette Butter und der wolschmeckende Käse bereitet werden.

Ganz wie Schiller! Eigentlich noch feiner; denn hier zuletzt kann man die einzelnen Epitheta ornantia ohne Bedenken unter einander austauschen. Man kann doch auch sagen: die wolschmeckende Milch, der fette Käse etc.

Finge eine Erzählung so an: „Ein Hirtenknabe hütete eines Morgens in einem Thale zwischen den Bergen seine Schafe“, so hätte z. B. ein Leipziger Kind schon Mühe genug, sich die entsprechende Örtlichkeit mit der Herde und dem Hirtenknaben vorzustellen. Die betreffende Erzählung von Schmid beginnt aber so: „Ein fröhlicher Hirtenknabe hütete an einem heiteren Frühlingsmorgen in einem blumigen Thale zwischen waldigen Bergen seine Schafe.“

So wird Schwung in unser steifes Deutsch gebracht! Nur schade, dass 7jährige Kinder in ihrem Unverstande dafür keinen rechten Sinn haben wollen! —

Weiterhin häufen sich in manchen Stücken die Bilder und Vergleiche. Als ob man nicht bei sprachlich noch so ungewandten Schülern in der Anwendung solcher Redefiguren überaus vorsichtig sein müsste!

Vergleiche, wie: die Köchin zieht dem Hasen den Pelz aus; die Bauern gerbten dem Wolfe das Fell; der Hut des Burschen war angeleimt; der Hirsch flog über das Feld — und ähnliche sind da vollauf schwer genug.

Viel Zeit und Mühe kostet es schon, solchen Redensarten auf den Grund zu kommen, wie: die Kinder löschten ihren Durst; der Handwerksbursche konnte sich des Schlafes nicht erwehren; er schlug die Augen auf; der Winter hatte sich verrechnet; die Sonne lacht; die Halme sind emporgeschossen.

Bei Wendungen, wie: der Bauer gewinnt das Korn auf dem Felde; dann sind wir geborgen; der Sperling dehnt seine Besuche auf das Feld aus; jedem Würmchen ist sein Theil bestellt; der Vogelsteller schien geneigt, das Rebhuhn fliegen zu lassen, — da wird man sich schon begnügen müssen, die Schüler durch wiederholtes Lesen den Sinn mehr errathen als verstehen zu lassen. Von dem sinnlichen Hintergrunde bis zur übertragenen Bedeutung ist da ein viel zu weiter Weg, als dass ihn der Schüler ganz übersehen könnte.

Was soll man nun aber erst mit solchen Sätzen anfangen! „Die weite Schöpfung erglänzte im Freudenschimmer und athmete neues Leben. — Das Jahr hat seinen Höhepunkt erreicht. — Dieser Monat

hat seinen Namen von der Wonne, welche die ganze Natur zu empfinden scheint. — Ein namenloser, gewaltiger Schmerz erfasste die Mutter. — Voll tiefen Leides, thränenmüde und schmerzensmatt saß sie da. — Das Kind lächelte süß wie die Unschuld und schön wie die Verklärung.“ —

Auf eine anschauliche Erläuterung wird man, um der Poesie dieser Sätze nicht Abbruch zu thun und aus anderen triftigen Gründen, bei 7jährigen Schülern sicher verzichten. Ob aber die Schüler durch wiederholtes Lesen auch nur hinter den ungefähren Sinn kommen, ist sehr fraglich.

Manchmal hat man wirklich den Eindruck, als hüteten sich gewisse Erzähler vor nichts ängstlicher, als einmal so zu schreiben, wie in gewöhnlichen Zeitläuften etwa gesprochen wird.

Da muss in der Krummacher'schen Erzählung „Der Kuhhirt“ ein Vater seinen Knaben mit folgenden Worten zurecht weisen: „Wem gebüret solche Züchtigung, dir oder dem Thiere? Bist du minder deinem Gelüste gefolgt als das Thier, welches du leiten solltest? Und nun übst du solch ein unbarmherziges Gericht und vergissest deiner Vernunft und deiner eigenen Sünde!“

Da wären nun zu erklären die Ausdrücke: gebüren, Züchtigung, minder, Gelüst, Gericht, Vernunft; und die Redensarten: einem Gelüste folgen, ein unbarmherziges Gericht üben, seiner Vernunft vergessen.

Es lässt sich leicht ermessen, was für eine erschütternde Wirkung diese also stilisirte Strafpredigt auf die kleinen Leser machen mag! Wenn der Vater etwa so anfinge: „Wer hat denn hier die Prügel verdient, du oder die Kuh u. s. f.“, so wäre das zwar nicht voll Poesie, aber jedenfalls nicht falsch zu verstehen. Ganz abgesehen davon, dass ein Vater in dem betreffenden Falle wahrscheinlich auf alle poetischen und prosaischen Umschreibungen für Prügel verzichtet und dafür die Sache in natura zum Bewusstsein bringt!

Eine derartig poetisch oder erhaben oder sonstwie sein sollende Sprache wird nun jahraus jahrein unsern Schülern als lauteres, reines Deutsch vorgelegt! Und die Lesebücher werden davon dick und immer dicker!

Friedrich Wilhelm I. von Preußen hat einst an pommersche Prediger einen Befehl ergehen lassen: wer hinfüro seine Predigten mit so viel unnöthigen und verdrießlichen Tautologien und Wiederholungen versehe, dass selbige länger denn eine Stunde währen, und darüber denen Zuhörern die Aufmerksamkeit und schuldige Andacht

entgehe, habe vor jedes Mal zwei Reichsthaler ohnnachlässig zu erlegen!

Lehrer und Schüler haben wahrhaftig alle Ursache, um einen Schulmonarchen zu bitten, der da ein Gebot ausgehen lässt: Wer hinfüro noch solche unnöthige und verdrießliche Lesestücke verfasst, wodurch die Lesebücher blos groß und dick werden, wobei aber denen Kindlein die schuldige Aufmerksamkeit entgeht, hat vor jedes Mal zwei Reichsthaler (vier wäre vielleicht besser!) zu erlegen!

Eine dritte Schwierigkeit, freilich nicht so fühlbar wie die ersten beiden, bilden ganz ungebräuchliche, oft alterthümliche Ausdrücke.

Wie lange wird noch in Lesebüchern der Schuster des Leders bedürfen, der Mensch seiner Sünde vergessen, das Kind sich der Singvögel freuen? Im hohen Stile und in Gedichten lässt man sich diese Art der Verbindung gefallen, aber in trivialen Beschreibungen wirkt sie fast komisch. In der Umgangssprache ist sie auch beinahe ausgestorben. Auch müssen die Schüler an anderer Stelle lesen: Wir können den Ofen nicht entbehren. — Ich achte die bittere Schale nicht. —

Bei uns kennt kein Kind einen Metzger, eine Blesse, einen Samstag.

Besonders reich an alterthümlichen Ausdrücken ist das Märchen vom Wettlauf zwischen Fuchs und Krebs, welches hie und da schon für das 2. Schuljahr gewählt ist: Wir heben an zu laufen; Ihr säumt gar zu lange; saumselig; ich setze ein Pfund zum Pfande; er that sich gütlich; ich bin edel und wert u. dgl. Eine obere Classe wüsste damit eher etwas anzufangen; im 2. Schuljahre muss einfach Wort für Wort übersetzt werden. —

Es mag mit dieser Auslese genug sein; aber es gilt hier auch das Wort aus „Roland Schildträger“:

„Wer suchen will im wilden Tann,
Manch Waffenstück noch finden kann.“

Georg Heydner verlangt in seiner neuesten Schrift, in das Lesebuch der Zukunft sollen nur solche Stücke aufgenommen werden, über welchen die Schüler ordentlich aufthauen und leicht zum Aussprechen ihrer durch das Gelesene geweckten Erinnerungen und Meinungen zu bringen sind (wie er das an den Geschichten vom „Daumenlang“ und von den „Bremer Stadtmusikanten“ ausführlich zeigt). Wenn die Verfasser von Lesebüchern diese Probe mit allen ihren Stücken machen wollten, sie würden wol selbst staunen, wie oft da „keine Stimme noch

Antwort“ aus der Classe kommt; wie oft die Schüler zwar mit ihren Lippen lesen, aber ihr Herz so gar ferne von dem Inhalte ist!

Die Sprache der Bücher für die oberen Classen pflegt dem sprachlichen Vermögen der Schüler angemessener zu sein. Trotzdem ist auch da kein Mangel an Stücken, bei denen man offenbar dem Inhalte zuliebe betreffs der Sprache ein Auge zugedrückt hat. Man hat eben das festgesetzte Anordnungsschema gleichmäßig ausfüllen, oder auch von dieser oder jener Art, z. B. von den moralisirenden Erzählungen, recht viel bringen wollen. Dazu haben die sprachlichen Meisterstücke nicht ausgereicht, und so ist denn mancher Saul mit unter die Propheten gekommen.

Umgekehrt müsste es sein: mag eine Geschichte eine noch so nützliche Moral ergeben; mag eine Schilderung noch so schön als Ergänzung des Realienstoffes passen: ist die Sprache unkindlich und durch Umänderung nicht angemessener zu machen, dann weg damit! Wieviel schöne Zeit zu einem planmäßigen Eingehen auf Wortbildung und Wortbedeutung würde gewonnen, wenn jedes Lesestück in schlichter, volksthümlicher Sprache abgefasst wäre!

In Summa können wir nach alledem nur so sagen: Dem Schüler durch eine Reform des Sprachunterrichts zu tieferem Verständnisse und lebensvollerem Gebrauche der Muttersprache verhelfen wollen, ihm aber zugleich ein Lesebuch in die Hände geben, welches in vielen Stücken eine schier unverständliche, gar nicht nachahmenswerte Sprache redet, das heißt die Pferde zugleich vor und hinter den Wagen spannen. Da gehört dann von seiten des Lehrers immerhin einiges Geschick dazu, um den Wagen dennoch vorwärts zu bringen!

Nun thut aber jeder Unterricht das Seinige zur Ausbildung der kindlichen Sprache, nicht allein der Deutschunterricht. Es ist demnach auch jeder Unterricht daraufhin anzusehen, womit er einer Reform der sprachlichen Ausbildung förderlich werden kann oder hinderlich werden muss. Am meisten gesprochen wird nach dem Deutschunterrichte im Religionsunterrichte. Nach Dörpfeld trägt sogar dieser zur Sprachbildung mehr bei als jener.

Aber gerade der Religionsunterricht legt dem Streben nach besserem Sprachverständnisse und Sprachgebrauche ein Hindernis in den Weg. Das ist unser religiöser Memorirstoff, sowol was sein jetziges Maß, als was seinen Inhalt und die sprachliche Beschaffenheit betrifft.

Darauf näher einzugehen, ist freilich eine heikle Sache. Es herrscht da in gewissen Kreisen eine starke Empfindlichkeit. Und

wenn einer mit den lautersten Gründen und lediglich vom pädagogischen Standpunkte aus beweisen wollte, dass unter den 298 Bibelversen, 168 Gesangbuchstrophen und 5 Hauptstücken (woraus z. B. unser Memorirstoff besteht) doch recht vieles ist, dessen Inhalt und sprachliche Form den Schülern nicht verständlich zu machen ist: hilft ihm alles nichts. Das Wort, das soll er lassen stahn, sonst ist er ein Feind des Christenthums.

Hat doch jüngst die Neuübersetzung der Bibel durch eine Reihe von Theologieprofessoren die orthodoxe Kreuzzeitung so in Harnisch gebracht, dass ihr diese „unglückliche Arbeit“ vorkommt wie „ein Abschiedsgruß, womit der Protestantismus aus der christlichen Kirche scheidet“. —

Wie schnell unsere Orthodoxen mit dem Vorwurfe der Religionsfeindschaft zur Hand sind, lehrt auch folgender Fall: Auf der letzten sächsischen Lehrerversammlung in Zwickau verlangte Schuldirector Arnold aus Leipzig eine Verminderung des religiösen Memorirstoffes, bekannte sich aber nebenbei ausdrücklich als Freund der Confessionsschule, wie sie bei uns besteht. Das war aber für die „Leipziger Kirchenzeitung“ Grund genug zu schreiben: „Also soweit sind wir nun glücklich in unserm guten Sachsen gekommen! Unter dem Beifalle der großen Versammlung in Zwickau wird auch bei uns — im Gegensatze gegen das geltende Gesetz — Loslösung von der Confession und damit zusammenhängend Lostrennung von der Religion erstrebt!“

Aber nöthig wäre es, immer wieder und ganz ausführlich darzulegen, wo und wie unser religiöser Memorirstoff, wie er jetzt ist, einem gedankenlosen und oft geradezu falschen Sprechen Vorschub leistet. —

Der einzelne Lehrer muss den Reformern Dank wissen, dass sie dem Sprachunterrichte ein neues, erstrebenswerteres Ziel gesetzt haben. Aber er kann nun auch verlangen, dass sie ihren Einfluss dahin ausüben, die Bahn nach dem neuen Ziele von allen Hindernissen (deren es außer den angeführten noch manche gibt) frei zu machen!

Pädagogische Rundschau.

Thörichte Krittelei. Im vorigen Hefte unserer Zeitschrift hatte Richard Köhler in seiner Abhandlung über „die pädagogische Einzelarbeit“ etc. auf Seite 16 u. a. beispielsweise auf die kleinliche und voreilige Nergelei hingewiesen, die ein Ausleger an dem Schillerschen Gedichte „Der Graf von Habsburg“ verübt hat, weil der Dichter den Helden auf die Gemsjagd reiten lässt, ein Umstand, der doch jedem Verständigen als ganz natürlich erscheinen muss. Mit Bezug hierauf theilt uns ein Freund unseres Blattes mit, dass er erst neulich bei einem längeren Aufenthalte im österreichischen Hochgebirge, wo ja Gemsen und Gemsjagden noch gegenwärtig durchaus keine Seltenheit sind, eine Jagdgesellschaft alltäglich zur Gemsjad ausreiten und spät abends, ebenfalls zu Pferde, heimkehren sah; nachdem er noch auf ähnliche, häufig vorkommende Fälle verwiesen, bemerkt er schließlich: „Wer das Gebirge sowie den Standort der Gemsen kennt, wird die Worte Schillers vollauf gerechtfertigt finden.“

Die Sache selbst ist von geringem Belang, wie sich denn bornirte Kleinmeister überhaupt am liebsten mit Nebendingen befassen; aber das Beispiel zeigt, was eitle Tröpfe den „Schulmeistern“ und durch sie den Kindern zu bieten wagen. Man sollte doch denken, dass ein „Commentator“, der einen classischen Schriftsteller corrigiren will, sich erst selbst gehörig unterrichten müsste, wenn er es nun einmal nicht verwinden kann, seine Weisheit für sich zu behalten, was freilich das beste wäre.

Eine erfreuliche Anerkennung ist dem Verfasser der in unserem letzten Hefte (S. 61) empfohlenen Schrift „Pestalozzi in Preußen“ zutheil geworden. Der preußische Unterrichtsminister Dr. Bosse hat nämlich demselben, Herrn Pastor prim. Seyffarth in Liegnitz, ein Dankschreiben übersendet, in welchem u. a. gesagt ist: „Pestalozzi ist der Bahnbrecher gewesen, der uns auch heute noch den rechten Weg weist. Die Mehrzahl unserer Lehrer ahnt das auch.“ Mit diesen Worten stellt sich der heutige preußische Unterrichtsminister auf die Höhe, auf welcher im Anfange unseres Jahrhunderts das königliche Haus und die Staatsregierung von Preußen standen, und von welcher aus sie das niedergeworfene Land und damit die ganze deutsche Nation wieder aufrichteten, die Begeisterung für ideale Bestrebungen weckten, Preußen zur führenden Macht Deutschlands erhoben und den Ruhm der preußischen Schule begründeten. Möge Dr. Bosse für sein schönes Wort aufmerksame Ohren und empfängliche Herzen finden, es ist Zeit! Und mögen vor allem die Lehrer wieder begreifen und fühlen, was die Mehrzahl derselben ahnt: dass Pestalozzi noch heute ihr rechter Wegweiser ist. Haben

sie nicht Zeit, sich in die Hauptwerke des Meisters selbst zu vertiefen, so mögen sie wenigstens das kleine Buch „Pestalozzi in Preußen“ recht gründlich lesen und durchdenken; es kann sie zu sehr bedeutsamen Betrachtungen anleiten.

Bekenntnisse eines preußischen Lehrerbildners. (Mitgetheilt und besprochen von einem preußischen Volksschullehrer.) Die Nothwendigkeit einer engen Verbindung zwischen Seminar und Volksschule ist so oft betont und begründet worden, dass wir uns eine nähere Erörterung darüber füglich schenken können. Das natürliche Verhältnis dieser beiden Anstalten wäre dasjenige der Mutter zur Tochter. Dass eine solche Verbindung, in Preußen wenigstens, nicht vorhanden ist, ist allgemein bekannt. Hundert und aber hundert Mal hat die pädagogische Presse diesen Mangel an einmüthiger Zusammenarbeit zum Heil der Volkserziehung beklagt. Die Klagen sind in leere Luft verhallt. Sobald der junge Lehrer das Seminar verlassen hat, hört fast jeder Zusammenhang zwischen ihm und der Anstalt auf; noch einmal kehrt er, um die zweite Prüfung zu machen, in die ihm wolbekannten Räume zurück: dann sind gewöhnlich die letzten Fäden zerrissen. Gar bald fühlt der junge Lehrer, dass seine auf dem Seminar erworbene Bildung dringend der Vervollkommnung, der Vertiefung bedarf; es erwacht das Bedürfnis in ihm, im Verein mit gleichstrebenden Collegen sich fortzubilden. Die Pforten des Lehrervereins, über denen die Worte prangen: Strebe zum Ganzen! Lebe im Ganzen! —, öffnen sich ihm. Und je mehr er in collegialischer Gemeinschaft eindringt in die Tiefen der Wissenschaft, desto klarer kommt es ihm zum Bewusstsein, dass, was die Anstalt ihm mit auf den Weg gab, nicht viel mehr als schwache Grundlagen waren; eine neue Welt geht ihm auf und in weiter Ferne verblasst mehr und mehr die officielle Seminar-Pädagogik.

Das Sichlosringen von der Schablone dieser Pädagogik, das Hindurchdringen zu einer freien wissenschaftlichen Auffassung und Ausübung des Berufes: das ist die große Revolution, die sich in jedem Lehrer vollziehen muss, will er anders im Stande sein, die schwere Aufgabe zu lösen, die ihm unsere Zeit zuweist.

Und das Seminar? — Es steht thatlos am Wege; die Seminarlehrer halten sich — mit verschwindenden Ausnahmen — abseits von der auf sociale Emancipation und geistige Befreiung hinzielenden Bewegung, die seit Jahrzehnten durch den deutschen Volksschullehrerstand geht, einer Bewegung, wie sie mächtiger und feuriger kaum einen andern Stand in unseren Tagen durchpulst hat, wie sie schönere Früchte ganz sicher in keinem andern Stande gezeitigt hat.

Das Seminar steht dieser Bewegung fern. Es verschließt sich vornehm der freien pädagogischen Wissenschaft, — zu seinem eigenen Schaden. Wenn man die Frage aufwirft, ob diese unnatürliche Isolirung der Volksschule oder dem Seminar größeren Schaden zufüge, so kann die Antwort nicht zweifelhaft sein. Ragen doch die Seminare vielfach gleich mittelalterlichen Anachronismen in die Gegenwart hinein, ohne Fühlung mit den gewaltigen Strömungen des geistigen Lebens unserer Tage! —

Welches sind die Gründe dieser Zurückhaltung?

Die Antwort auf diese Frage möge das Buch eines früheren Lehrer-

bildners, des im Anfang des Jahres 1893 in den Ruhestand getretenen Seminar-Oberlehrers in Cammin (Pommern) Fr. Oehmke*), geben.

Als litterarisches Product, das mag im voraus bemerkt werden, verdient das Buch keine ausführliche Besprechung, denn es ist eine recht unbedeutende Erscheinung. Aber es ist insofern interessant, als es uns eine gewisse Species des preußischen Lehrerbildners vor Augen führt, als es bekannt macht mit dem Geist, der in manchen preußischen Seminaren zu Hause ist, mit gewissen Anschauungen, die in Seminarlehrerkreisen, namentlich der älteren und mittleren Generation, herrschen.

Zunächst einige allgemeine Bemerkungen zur Charakterisirung des Oehmke'schen Buches.

Es ist ohne alle großen Gesichtspunkte. Die großen, alle Welt bewegenden Zeit- und Streitfragen, mögen sie Erziehung oder Religion, Wissenschaft oder Kunst, Politik oder öffentliches Leben betreffen, werden kaum flüchtig berührt, kaum angeschnitten, geschweige denn gründlich erörtert. Der Leser findet vielmehr ein Conglomerat, oder, um mit dem Verfasser zu reden, einen „Mischmasch“ von kleinen, herzlich unbedeutenden Geschichtchen aus Oehmke's Leben, zum großen Theil lose, ohne logischen Zusammenhang aneinander gereiht, Züge, wie sie in jedes Alltagsmenschen Dasein hundertfach vorkommen. Dergleichen kleine Episoden haben in einer Selbstbiographie allerdings ihre Berechtigung; sie dürfen aber gleichsam nur als Arabesken zur Umrahmung des ganzen Gemäldes dienen, nicht, wie im vorliegenden Falle, das Wesentliche sein.

Ferner ist uns in dem Buche eine gewisse Frömmelei und ein Schielen nach oben unangenehm aufgefallen. Wer sich gedrungen fühlt, Lebenserinnerungen zu schreiben, der hat selbstverständlich das Recht, seinen religiösen Standpunkt zu betonen. Wenn er aber — in einem Buche von 159 Seiten — fortwährend mit Bibelsprüchen um sich wirft, bei jeder noch so unbedeutenden Wendung seines Lebens von „Gottes Wegen und Gedanken“ redet — das geschieht z. B. auf den Seiten 92 bis 95 viermal! —, wenn er jeden Menschen in erster Linie darauf hin betrachtet, ob er ein „entschiedener Christ“ sei, so berührt ein solches Gebahren gerade religiöse Naturen widerwärtig. Zuweilen sind Oehmke's erbauliche Betrachtungen geradezu confus, so beispielsweise jene, die er an das goldene Kreuz auf dem neuen Seminargebäude in Cammin knüpft. Es soll anzeigen, schreibt er, wer der Stern, Kern und Mittelpunkt der ganzen Anstalt sein solle; er fährt dann wörtlich fort: „Jesus Christus, gestern und heute und derselbe in Ewigkeit soll es sein und kein anderer. Trachtet nach dem, was droben ist — vorwärts — aufwärts — himmelwärts. Gestern bezeichnet die Vergangenheit; Jesus Christus ist unser Heiland geworden. Heute bezeichnet die Gegenwart.

„Jesus Christus, sitzend zur Rechten seines himmlischen Vaters, ist unser König.

„Derselbe in Ewigkeit bezw. die Zukunft. (?)

„Jesus Christus ist unser Bräutigam und will sich einst mit uns vermählen.“ —

---

*) Dreiundfünfzig Jahre im Amte. Maßgebliches und Unmaßgebliches zur Praxis des Lehrers. Von Fr. Oehmke, Seminar-Oberlehrer a. D. Gotha. Gustav Schloeßmann. 1894.

Wozu, fragt man sich erstaunt, dieses schülerhafte Gestammel? Etwa zur geistlichen Erbauung der Leser?

Daneben dieses Ersterben in Demuth! Wenn Oehmke von der „Hohen Behörde“ spricht, wenn er Geheim- und Regierungsräthe citirt, wenn er erzählt, wie seine „höheren und höchsten Vorgesetzten mit seinen Schwächen, Fehlern und Gebrechen viele, viele Nachsicht gehabt“, wie er sich „allezeit ihres ganz besonderen Wolwollens zu erfreuen gehabt“ habe; wenn er, der Pädagoge, einer grundverkehrten behördlichen Maßregel sein „freilich geringes Dafürhalten“ entgegensetzt —: wie kläglich berührt das alles! Das ist nicht mehr die stolze, von Selbstüberschätzung freie Bescheidenheit eines echten Mannes; das ist eine Unterwürfigkeit, die eines Mannes in der verantwortungsvollen Stellung des Verfassers nicht würdig ist.

Was das Äußere, den Stil, die Diction des Werkes betrifft, so verräth der Verfasser eine geradezu staunenswerte Unbeholfenheit. Das Buch strotzt von Wunderlichkeiten der verschiedensten Art. In der ersten Hälfte des Buches nennt der Verfasser sich beständig „unser Fritz“; das wirkt auf die Dauer unsagbar komisch, z. B. wenn „unser Fritz“ sich im Stettiner Rathskeller bei einem Glase Bier mit einer Anzahl von Lehrern unterhält, die seine Zöglinge im Seminar gewesen sind. Sehr naiv sind seine Zwiegespräche mit dem Leser: „Du wirst fragen“ — „Was sagst Du nun zu der Sache?“ — „Wie ist es jetzt mit Deinem Seufzen darüber, dass“ u. s. w. — „Du wirst geneigt sein, darüber in ein lautes Lachen auszubrechen“ — in der That, dazu ist der also angeredete Leser mehr als einmal geneigt; so z. B. wenn er den Verfasser erzählen hört, wie er als Küster in den Dörfern seiner Parochie die kirchlichen Abgaben eingesammelt habe: „wol zehnmal“, schreibt Oehmke, „hätte ich an solchen Tagen Mittag essen können, — aber“, fügt er allen Ernstes hinzu, „das würde mir wol, wenn ich es gethan, eine Unehre gewesen sein.“ — Um seine Milde den Zöglingen gegenüber zu beweisen, citirt er folgende, von einem Zögling auf ihn gedichtete schöne Strophe: „Verschwieg's sein Mund, uns war's doch kund: — Er ließ uns nicht gern fallen, — Ihr kennt, Collegen! sicher ihn: Es ist der brave Oehmke. Der dachte, wenn er was gesehn: Nur nicht gleich zum Director gehn. — — Drum sagen wir — mit Dank es hier: ‚Den lassen wir nicht fallen.‘—“ Die Verse mögen ja gut gemeint sein; sie sind aber, als Poesie betrachtet, das Stammeln eines Säuglings und können wol zur Erheiterung der Leser, nicht aber als ernst zu nehmendes Beweismittel dienen.

Der Untertitel des Buches heißt: „Maßgebliches und Unmaßgebliches zur Praxis des Lehrers.“ Dieser Titel berechtigt uns, dem pädagogischen Gehalt des Werkes nachzuspüren, zu prüfen, was der Lehrer aus dem Oehmke'schen Buche lernen kann. Da muss denn leider gesagt werden, dass die Schrift auch in dieser Hinsicht hinter jeder berechtigten Erwartung weit zurückbleibt. Bahnbrechende, oder auch nur neue, bisher wenig gewürdigte pädagogische Ideen sind nicht vorhanden. Die wenigen Fragen der pädagogischen Theorie und Praxis, in denen Oehmke sich in Übereinstimmung befindet mit der Erziehungswissenschaft der Gegenwart, gehören zum ABC der gegenwärtigen Lehrergeneration. Neu sind höchstens einige sonderbare Disciplinarmittel, die der Verfasser in schwierigen Lagen angewandt hat; so, wenn er, um einen störrischen Jungen zum Gehorsam zu bringen, den Dorfschulzen zuhilfe ruft,

oder mit einem renitenten Bengel zu einem „kurzen, aber sehr ernsten“ Gebet niederkniet, das sofort Wunder wirkt.

Betrachtet man Oehmke's Stellung zu den Grundfragen der Erziehung, so fällt zunächst eine gewisse Bildungsfeindlichkeit auf. Oehmke hat außer der Abgangsprüfung kein einziges Examen gemacht. Er berichtet das mit einer Art von Stolz: nicht die Prüfung allein, die Praxis vor allem mache den rechten Schulmann aus. Wir sind weit davon entfernt, den hohen Wert der Praxis bestreiten zu wollen. Wir wissen, dass es manchen Schulmann gibt, der, ohne zwei bis vier Prüfungen absolvirt zu haben, seine Stellung in vorzüglicher Weise ausfüllt. Eine Praxis aber, die nicht durch das eifrige Studium der Pädagogik und der verwandten Gebiete fort und fort befruchtet und vertieft wird, die sich vielmehr auf die bloße Erfahrung in der Schulstube gründet, verknöchert leicht zu einer schablonenmäßigen Anwendung gewisser Regeln und degradirt den Erzieher zu einem Schultagelöhner. Ob der Lehrer seinem Wissen durch Ableistung der vorgeschriebenen Prüfungen den amtlichen Stempel aufdrücken lässt oder nicht, das allein entscheidet nicht; aber fortbilden muss er sich und alle Organe seiner Seele durch beständige Übung frisch und leistungsfähig erhalten. Je treuer und eifriger er sich fortbildet, desto früher und besser wird er seinen Beruf als Kunst auffassen und ausüben lernen, desto schönere Früchte wird seine Arbeit tragen. — Wie Oehmke über diesen Punkt denkt, beweist seine elegische Klage über die Vermehrung der pädagogischen Literatur und des Bücherschatzes der Seminarzöglinge und Lehrer. Als er in das Stettiner Seminar getreten sei, habe er außer Bibel, Gesangbuch, Katechismus und biblischem Historienbuch nichts mitgebracht, und auf der Anstalt sei seine Bibliothek nur durch eine winzige Anzahl von Büchern vermehrt worden; jetzt habe schon der Präparande und der Seminarist einen großen Bücherschatz, und im Arbeitszimmer mancher Lehrer prange „ein hübsches Spind mit wer weiß wie vielen Büchern, die mit den feinsten Einbänden versehen sind.“ — Es ist Oehmke eine ausgemachte Sache, dass die Vermehrung und Verbesserung der Lehrmittel eine Verflachung der Bildung im Gefolge hat. Er spricht es mit dürren Worten aus, dass die Lehrerbildung früherer Zeiten bessere Resultate gezeitigt habe, als die gegenwärtige.

Schon die Leistungen der gegenwärtigen staatlichen Präparandenanstalten stehen nach Oehmke's Urteil hinter denen der früheren Privatanstalten erheblich zurück. „Die Präparandenlehrer der früheren Zeit hätten sich geschämt, Zöglinge einem Seminar zuzuschicken, welche nicht orthographisch schreiben konnten. Wie ist es jetzt? Die schriftlichen Arbeiten vieler Seminaraspiranten wimmeln von orthographischen Fehlern, und die Seminarlehrer haben alle Mühe, die Seminaristen innerhalb eines Jahres dahin zu bringen, dass sie richtig schreiben.“ — Die Präparandenlehrer der Gegenwart mögen sich bei Herrn Oehmke für dieses Urtheil bedanken. Was Oehmke über die früheren Privatanstalten mittheilt, spricht nicht gerade für die Vorzüglichkeit derselben. Die Präparanden erhielten im Winter täglich drei, im Sommer vier Stunden besonderen Unterricht. Während der Schulzeit waren die jungen Leute im Schullokal — es handelt sich um eine einclassige Volksschule — anwesend, theils hospitirend, theils einzelne Abtheilungen der Kinder unterrichtend, theils mit der Anfertigung ihrer eigenen Arbeiten beschäftigt. Das ist das Oehmke'sche Ideal der Präparandenbildung.

Auch mit der heutigen Seminarbildung ist er wenig zufrieden, und insofern stimmt er mit der Lehrerschaft überein. Während aber diese eine Hebung und Vertiefung der Seminarbildung verlangt, richten sich Oehmke's Wünsche auf Zurückschraubung und Beschränkung der Lehrerbildung. Dankenswert ist jedenfalls die Offenheit, mit der er einen Einblick in den gegenwärtigen Seminarunterricht eröffnet. Was er über die geistlos-mechanische Wurststopfmethode, über die Handhabung der Disciplin und über das collegialische Verhältnis der Seminarlehrer an manchen Lehrerbildungsanstalten mittheilt, ist — nach seinem eigenen Ausspruch — „wahrhaft schauerlich"! Namentlich mit dem Religionsunterricht ist der Verfasser wenig zufrieden. Mit großem Behagen zählt er auf, was die Kinder der alten Schule an religiösem Memorirstoff haben bewältigen müssen. Die biblischen Geschichten wurden nach dem Wortlaut der Bibel im Zusammenhange erzählt; außer den fünf Hauptstücken des lutherischen Katechismus wurden etwa 240 Sprüche, 50 Kirchenlieder und endlich die sog. „Ordnung des Heils", ein in Dialogform abgefasstes Büchlein, memorirt; und Oehmke bemerkt, dass besonders letztere Schrift ihm und vielen anderen ein „großer Segen" gewesen sei. Er beklagt, dass der religiöse Memorirstoff, „der nach dem Urtheil vieler kluger Leute das Verdummende in sich birgt", heute beschnitten sei. „Willst Du behaupten," fährt er fort, „dass es jetzt besser um unsere Schulen stehen wird, als früher? Wir wollen beide den Finger auf den Mund legen und darüber schweigen." Trotz dieses guten Rathes leitet er gleich darauf die von ihm bemerkte mangelhaftere Erziehung der Jugend durch die Schule der Gegenwart aus der „Geringschätzung der Wichtigkeit des Religionsunterrichtes" her und zeigt so deutlich, wohin er zielt. Es ist die alte Pastorenweisheit: Je mehr geistlicher Memorirstoff, um so mehr Heil und Segen —, die hier aus dem Munde eines Lehrerbildners zu uns spricht.

Wie auf dem Gebiete der Präparanden- und Seminarbildung die gute alte Zeit Oehmke's Ideal ist, so mag er, wie schon angedeutet, von der Fortbildung der Lehrer nichts wissen. Hier versteigt er sich, fußend auf der albernen, vielleicht scherzhaft gemeinten Andeutung eines Lehrers, zu der Verdächtigung, dass Lehrer, die eifrig ihrer Fortbildung obliegen, in der Schule ihre Pflicht versäumen!

Einer der Cardinalpunkte, um die sich das Sinnen der heutigen Lehrergeneration dreht, ist das Verhältnis von Schule und Kirche. Welche Stellung Oehmke in dieser Frage einnimmt, lässt sich aus dem bisher Mitgetheilten ohne weiteres schließen. Er spricht es an verschiedenen Stellen seines Buches unumwunden aus, dass ihm eine enge Verbindung von Kirche und Schule — natürlich mit Unterordnung der letzteren — erwünscht ist. Beispielsweise beklagt er, dass das Camminer Seminar, welches bis dahin von einem Geistlichen im Nebenamt verwaltet worden war, im Jahre 1867 einen selbständigen Director erhielt. „Kirche und Seminar", schreibt er bei dieser Gelegenheit, „war (!) auf das innigste miteinander verbunden; den Seminaristen brauchte nicht scharf betont zu werden, dass Kirche und Schule eng zusammen gehöre (!), sie sahen es eben alle Tage, dass es also war, und nun mussten doch manche Bande, unter denen man sich wol gefühlt hatte, gelöst werden . . . Scheiden thut immer weh." — Dieser seiner Anschauung entsprechend, hat er auch kein Verständnis für die Wünsche der Lehrerschaft, die sich auf völlige

Ablösung der niederen Küsterdienste richten. Er bezeugt ausdrücklich, dass er keine Verrichtung, die ihm als Küster oblag, „jemals für entehrend und dem Stande seiner Bildung(?) für nicht angemessen gehalten habe.“ Er erzählt mit Behagen, wie er seinem Pastor die Bücher zur Kirche nachgetragen, wie er die Currende getragen und 18 Jahre lang das Communicantenopfer für die Kirche und das sogenannte Arbeitsgeld für den Pastor persönlich in den sechs Dörfern seiner Gemeinde eingesammelt habe. „Nie habe ich gemerkt, dass ich dadurch meiner Ehre geschadet hätte.“ — Es gibt eben verschiedene Grade des Ehrgefühls, und wir freuen uns, dass das Gros der Lehrerschaft auf dieser Leiter einige Stufen höher steht als Herr Oehmke. Besäße Herr Oehmke ein stärkeres Standes- und Ehrgefühl, er würde sich folgendes Compliment gespart haben: „Höchst angenehm ist mir immer die Zeit gewesen, in welcher Candidaten der Theologie hier am Seminar ihren sechswöchentlichen Cursus absolvirten. Gegen 200 mögen es wol sein, mit denen ich auf diese Weise in nähere Beziehung getreten bin. Fast glaube ich, dass ich mehr von ihnen, als sie von mir gelernt haben.“(!!) — So schreibt ein im Amt ergrauter preußischer Seminar-Oberlehrer, der den Beruf hatte, jenen jungen Leuten die Elemente der Pädagogik beizubringen! Das ist ein wahrhaft jämmerliches Zeugnis für den Verfasser. Nach solchen Geständnissen aus dem Munde von Lehrerbildnern ist es allerdings kein Wunder, wenn blutjunge Geistliche, nachdem sie ein paar Wochnn lang im Seminar hospitirt haben, allen Ernstes sich als Autoritäten auf dem Schulgebiet betrachten.

Die hohe Wichtigkeit des Hand-in-Hand-Arbeitens von Seminar und Volksschule gesteht Oehmke zu. Für ihn kommen, als Mittel der Verbindung, nur die Informationsreisen der Seminarlehrer und zufällige Zusammenkünfte (auf Jubiläumsfesten u. s. w.) in Betracht. Ein planmäßiges, echt collegialisches Zusammenarbeiten der Seminarlehrer mit den Volksschullehrern in den freien Lehrervereinen — dieser Gedanke liegt ihm ganz fern. Wie er über das Lehrervereinswesen denkt, das enthüllt er fast am Ende seines Buches in drei kurzen Sätzen, die allerdings übergenug sagen. Oehmke beklagt sich darüber, dass er einmal wegen Unterzeichnung einer Petition an Kaiser Wilhelm I. fast gemaßregelt worden sei; dann fährt er fort: „In welch tiefes Schweigen hüllt man sich jetzt dagegen denen gegenüber, die auf den freien Lehrervereinen in den großen Städten den Mund so voll nehmen und in entschiedene Opposition gegen Gott und die christlichen Behörden treten! Der Herr, der dies ungestraft geschehen lässt, hat auch hier seine weisen Absichten, die vor unsern Augen verborgen sind. Wie mag wol der neue ‚pädagogische Religionsunterricht‘ in der Volksschule construirt werden sollen?“ — Die Absicht, die der Verfasser mit diesen Sätzen verfolgt, ist klar: er möchte die bösen Lehrervereine, die ihm ein Dorn im Auge sind, und die er nach der Tradition der Pfaffen und Mucker wahrscheinlich für alle Übel der Welt verantwortlich macht, ein wenig denunciren. Darauf gibt es nur eine Antwort —: Pfui! —

Es hat uns nicht viel Freude gemacht, das Oehmke'sche Buch zu besprechen. Wir wollen und können dem Verfasser, den wir nicht persönlich kennen, seine praktische Tüchtigkeit, seine Milde, seine Bescheidenheit und andere Tugenden, die er sich selbst beilegt, nicht absprechen. Das aber muss ausgesprochen werden, dass dies alles bei weitem nicht genügt, um einen Menschen zu dem verantwortungsreichen Amte eines Lehrerbildners zu be-

fähigen. Der Seminarlehrer soll auf der Höhe seiner Zeit stehen, er soll die Fähigkeit besitzen, seinen Blick über die Mauern des Seminars hinaus auf das große Ganze zu lenken; wissenschaftliche Bildung und hervorragendes Lehrgeschick müssen sich in ihm vereinen; der Stand der Seminarlehrer soll die Elite der gesammten Lehrerschaft darstellen. Solange Männer wie Oehmke an der Heranbildung des Nachwuchses der Lehrerschaft arbeiten, wird das Volksschulwesen nicht gesunden, weil der Lehrer unter der Leitung solcher Männer nicht das werden kann, was er als Jugend- und Volkserzieher sein muss.

Aus dem Reg.-Bez. Cassel. 24. Jahresversammlung des Hess. Volksschullehrervereins. Es war am Geburtstage Pestalozzi's im Jahre 1869 als im Weißen Schwan zu Cassel unter der Führung Christian Liebermann's eine Anzahl Lehrer zur Gründung eines Hessischen Volksschullehrervereins zusammentraten, und schon am 1. October desselben Jahres konnte die erste Hauptversammlung abgehalten werden. Die diesjährige Jahresversammlung war deshalb zugleich eine Jubiläumsversammlung und war aus diesem Grunde am 1., 2. und 3. October nach der Residenzstadt Cassel berufen worden. Dieser Bedeutung entsprechend hatten die verschiedenen Ausschüsse alle Kräfte aufgeboten, um der Feier einen würdigen Verlauf zu sichern.

Am Nachmittage des 1. Octobers tagte die 1. Hauptversammlung, in der stets die Geschäfte der verschiedenen Cassen erledigt werden, die mit dem Lehrerverein verbunden sind. Der Verein umschließt einen Verein zur Unterstützung der Witwen und Waisen hessischer Volksschullehrer, eine Brandversicherungsgesellschaft und die Sterbecasse „Hilfe am Grabe“. Die Herren Martin-, Peter- und Schlitzberger-Cassel erstatten darüber eingehende Berichte, aus denen hervorgeht, dass sich die Cassen wiederum in erfreulicher Weise weiter entwickelt und manche Thräne getrocknet haben. Der erste Verein verwandte 14340 M. zu Unterstützungen, der letzte zahlte in 16 Fällen je 350 M. Sterbegelder aus. Die drei Cassen verfügen zusammen über ein Barvermögen von 259586,57 M., wovon rund 100000 M. auf den Unterstützungsverein entfallen. Eine freudige Überraschung war es, als Herr Cronberger-Frankfurt a. M. dem Unterstützungsverein von Frankfurter Lehrern und Lehrerfreunden eine Gabe von 200 M. überreichte. Nach Schluss der Verhandlungen gab der Casseler Lehrerverein ein Concert, das einen großen Erfolg erzielte, und dann hielten ernste und heitere Vorträge die Festtheilnehmer bis in die ersten Morgenstunden zusammen. In gleicher Weise hatte der Vergnügungsausschuss auch für den 2. und 3. Abend genussreiche Unterhaltung veranstaltet.

Die 2. Hauptversammlung am Morgen des 2. October war von rund 200 Theilnehmern besucht. Als Ehrengäste waren anwesend: Se. Excellenz er Oberpräsident Magdeburg, der Regierungspräsident Graf Clairon d'Haussonville, der Dirigent der Schulabtheilung der Regierung Oberregierungsrath von Altenbockum, die Regierungs- und Schulräthe Hasse und Sternkopf, der Oberbürgermeister Westerburg und Stadtschulrath Bornmann. Kurz nach 9 Uhr eröffnet Obmann Lange-Cassel die Versammlung und ertheilt das Wort zu den Begrüßungen. Im Namen der Staatsregierung sprechen die beiden Präsidenten, im Namen der Stadt der Oberbürgermeister, im Namen des geschäftsführenden Ausschusses des Deutschen

Lehrervereins A. Schulz-Berlin, im Namen der Frankfurter allg. Lehrerversammlung Cronberger und im Namen der Casseler Lehrer Knauf-Cassel. Wie die Leser des Pædagogiums wissen, hatte der Herr Regierungspräsident im vorigen Jahre dem verstorbenen Obmann Rabe erklärt, dass er die Bestrebung der Lehrer, den Subalternbeamten 1. Classe gleichgestellt zu werden, nicht billigen könne und keinen besonderen Vertreter entsendet. Zu unserer größten Freude ist er inzwischen anderer Ansicht geworden, denn er erklärte: „Wir wissen uns mit Ihnen eins in den großen Zielen zur Hebung der Volksschule, wie sie Se. Excellenz der Herr Oberpräsident soeben so trefflich skizzirt hat. Religion, Königstreue, Vaterlandsliebe und echte deutsche Sitte sollen zum Segen unserer Kinder und des Vaterlandes gepflegt werden. Nicht nur Wolwollen hegen wir für Sie, nein, mit werkthätiger Liebe finden wir uns mit Ihrer Arbeit zusammen. Und nicht nur die geistige Arbeit ist es, in welcher wir zusammentreffen, sondern auch in der, welche eine Besserung der Lage des Lehrerstandes bezweckt." Auch der Herr Oberpräsident hatte schon besonders betont, dass die Regierung „mit Ernst und Nachdruck" bemüht sein will, „auch die äußere Lage der Lehrer und ihrer Angehörigen durch organische Entwickelung und aufmerksame Förderung sicher zu stellen und zu heben. Nach den Begrüßungen ergriff der Obmann Lange das Wort zu seinem Festvortrage, der sich zu einer Würdigung der unsterblichen Verdienste des Vereinsvaters Christian Liebermann gestaltete. Liebermann hatte früh erkannt, dass die Lehrer nur dann eine Macht sind, wenn sie fest zusammen stehen. Um dies zu erreichen, gründete er 1856 die „Schulnachrichten" (seit 1862 „Schulzeitung"). Dazu gehörte in der Zeit des Hassenpflug-Vilmar'schen Regiments ein ungewöhnlicher Muth. Auf seine Anregung wurde 1857 der Brandversicherungsverein und 1858 der Unterstützungsverein — der Name Pestalozziverein klang der Regierung verdächtig — begründet. Im Jahre 1862 gründete er mit seinen Freunden das „Pestalozzikränzchen", von dem viele Anregungen ausgegangen sind, auch die zur Gründung des Volksschullehrervereins am 12. Januar 1869. Pestalozzi's Geist sollte der Geist des Lehrervereins sein. Im Jahre 1878 trat die Sterbecasse ins Leben; gleichzeitig wurden die Wolthätigkeitscassen fester mit dem Lehrervereine verbunden. Nach Liebermann's Tode am 5. Juni 1883 übernahm Adam Rabe den Vorsitz und führte die Leitung in demselben Geiste weiter, bis ihn im October vorigen Jahres der Tod abrief, nachdem er noch 14 Tage vorher in voller Gesundheit der 23. Jahresversammlung präsidirt hatte. Seit dieser Zeit steht J. W. Lange an der Spitze. Beide waren einst gleichstrebende Genossen Liebermann's und Mitbegründer der Vereine. Diesem Umstande ist es, wie auch A. Schulz-Berlin hervorhob, zu verdanken, dass die Entwickelung des Vereins keine sprungweise gewesen ist, sondern eine stetige und ruhige.

Es erhielt nunmehr das Wort Betting-Cassel zu seinem Vortrage: „Gegenwart und Volksschule". Folgende Sätze lagen seinen Ausführungen zu Grunde: Die Gegenwart verlangt von der Volksschule die Erziehung eines arbeitsfreudigen, sinngeübten, charakterstarken, vaterlandsliebenden und echt frommen Geschlechtes. Damit die Volksschule dieser hohen Aufgabe gewachsen sei, fordert sie für den Lehrerstand eine bessere und vor allem eine als gleichberechtigt anerkannte allgemeine Bildung, eine bessere sociale Stellung und eine ausgiebige Besoldung, wolausgestattete Schulräume, mäßige

Schülerzahl in den einzelnen Classen, Aufhebung der Ortsschulaufsicht, Sitz und Stimme in der Schulverwaltung, strenge Durchführung der Fachaufsicht und ein zeitgemäßes Schulgesetz, von dem Lehrerstande treue und begeisterte Hingabe an den Beruf und an die Interessen des Standes. Eine Debatte fand nicht statt. Nach einer längeren Pause spricht noch Kimpel-Cassel über „Die Macht der Schule“. Er führt aus: Es ist ein großer Irrthum, die Schule für eine Allmacht zu halten, wirken ihr die anderen Factoren entgegen, so ist sie nur eine Kleinmacht, ja sie kann zur Ohnmacht werden. Von ihnen unterstützt, ist sie eine Großmacht, der aber noch die Kerntruppen in den höheren Ständen und das Grundgesetz fehlen. Aufgabe der Lehrervereine ist es, die Schule mit den äußeren und inneren Machtvollkommenheiten einer Großmacht ausstatten zu helfen. Auch über diesen Vortrag wird nicht debattirt.

Die Delegirtenversammlung am 3. October hatte diesmal eine größere Tagesordnung zu erledigen als sonst. Denn ihr waren die Anträge zur Berathung überwiesen worden, von denen man eine Störung der Jubelfeier befürchten musste. Auf der vorigen Jahresversammlung war der Beschluss gefasst worden; der Vereinsbeitrag wird auf 3,50 M. erhöht, und jedes Mitglied erhält die Schulzeitung frei. Da die Mitglieder der Cassen auch Mitglieder des Vereins sein müssen, bemerkte ich bei der Berichterstattung an dieser Stelle: Darüber werden die „Frommen“ und die Vereinsschmarotzer wol ein Zetermordio schreien. Dass diese Bemerkung berechtigt war, ging schon daraus hervor, dass das bekannte Lehrermissionsblatt darüber herfiel. Bald darauf brach ein heftiger Streit aus über diesen Beschluss, und es fielen auf beiden Seiten scharfe Worte. Die Führer der Opposition gegen den „Abonnementszwang“ spielten immer wieder die alte Melodie auf, die Delegirten seien sich über die Tragweite dieses Beschlusses nicht klar gewesen. Die richtige Antwort auf die Anträge, welche Aufhebung oder Abschwächung desselben zum Zwecke hatten, wäre nun ohne Zweifel Übergang zur Tagesordnung gewesen, zumal die Opposition Gelegenheit gehabt hatte, ihre Ansicht in der Schulzeitung ausführlich darzulegen. Um aber dem wiederholten Vorwurfe der Majorisirung entgegenzutreten, wurde eine Debatte eröffnet, die sehr lang und recht erregt wurde, aber an dem Ergebnis nichts änderte: in namentlicher Abstimmung wurde der Beschluss mit 165 gegen 50 Stimmen aufrecht erhalten. Hoffentlich gibt es nun Ruhe!

Der Hessische Volksschullehrerverein darf mit voller Befriedigung auf das abgelaufene Vierteljahrhundert zurückblicken; wir haben einen bedeutenden Schritt vorwärts gethan, wenn wir auch noch nicht am Ziele sind. Die Küsterfrage ist bei uns aus der Welt geschafft. Und nun ein frisches Glückauf! zum Eintritt in das zweite Vierteljahrhundert! C. E.

Aus dem Großherzogthum Hessen. Auch bei uns gibt es einen unter clericaler Flagge segelnden „Bauernverein“, welcher einen Sturm gegen den nachmittägigen Unterricht während des Sommerhalbjahres in Scene gesetzt hat. Außerdem soll nach Ansicht der Bauernvereinler der Unterricht im Turnen, in den Realien etc. entweder ganz beseitigt, oder doch sehr beschnitten werden, damit „die Kinder der nothleidenden Landwirte von den Eltern zu Feldarbeiten etc. benutzt werden können.“ Einen hiermit übereinstimmenden Antrag hat denn auch unser „hessischer Hafenbrädl“, der clerical-

conservative Landtagsabgeordnete von Köth-Wanscheid bei der II. Kammer der Stände vor einiger Zeit eingebracht. Hoffentlich wird von maßgebender Seite auch diesem neuesten Ansturm gegen die gesetzlich normirte Schulpflicht und Schulzeit ein Damm entgegengesetzt werden. In erfreulicher Weise hat der unter der thatkräftigen Leitung des Schulinspectors Scherer zu Worms stehende „Schulbote für Hessen“ bereits diesem clericalen Verlangen gegenüber Stellung genommen und das Unzutreffende der rückwärts treibenden Vorschläge nachgewiesen. Mit der Schilderung anderer schulpolitischen Angelegenheiten, wie z. B. des Verhältnisses der hess. Schule zur Geistlichkeit, wollen wir den Leser mit Rücksicht auf den uns zugemessenen Raum im „Pædagogium“ für heute verschonen. Es genügt, wenn wir constatiren, dass auch bei uns in Hessen-Darmstadt während des letzten Jahrzehntes ein fühlbarer Ruck nach rückwärts geschehen ist. Dies zeigt sich natürlich nach verschiedenen Richtungen, und über das Vorhandensein retrograder Bestrebungen vermögen auch schönklingende Phrasen nicht hinwegzutäuschen. Möge uns ein gnädiges Geschick davor bewahren, dass es mit dem gegenwärtig zu Recht bestehenden Schulgesetze von 1874 ähnlich ergehe wie mit seinem Vorgänger, dem Schuledicte von 1832! Auch dessen Bestimmungen waren höchst zeitgemäß und von schul- und lehrerfreundlichem Geiste dictirt. Aber ebenso wie heute eröffneten damals die Orthodoxen aller Schattirungen einen erbitterten Kampf gegen die ihnen unbequemen Schulgesetze. Auch damals gelang es ihnen zwar niemals, zu erreichen, dass man sich zu einer formellen Aufhebung der angegriffenen Bestimmungen entschloss; aber der Reaction zu Liebe wurde allmählich so viel daran gedeutelt und gedreht, geändert und revidirt, dass von dem ursprünglichen Geiste am Ende kaum noch etwas übrig geblieben war!

In allerjüngster Zeit wurde in der pädagogischen und politischen Presse unseres Großherzogthums auf eine höchst auffällige Thatsache wiederholt hingewiesen, nämlich auf die sehr ungünstigen Resultate der Definitorialprüfung (II. Examen, Staatsexamen) der Schulamtsaspiranten. Wie schon wiederholt in die Öffentlichkeit drang, sollen die meisten jungen Lehrer im II. Examen geringere Befähigungsnoten davontragen, als bei dem Seminar-Abgangsexamen, viele Examinanden bestehen erst nach mehreren Versuchen! So war es schon mehrmals, so auch bei den letzten Prüfungen. Seitens der staatlichen Prüfungscommission soll denn in der That auch nach übereinstimmenden Berichten „bitter geklagt“ worden sein über mangelhafte Leistungen junger Lehrer. Bezeichnend für die in dieser Beziehung herrschenden Verhältnisse ist es sicherlich, dass einige Kreisschulcommissionen des Landes die Einrichtung getroffen haben, dass die jungen Lehrer, die sich auf die Definitorialprüfung vorbereiten, über verschiedene passende pädagogische Themen schriftliche Arbeiten anzufertigen und dieselben zur Begutachtung bei den zuständigen Kreisschulbehörden einzusenden haben. Ob hierdurch günstigere Verhältnisse geschaffen werden? Und dann: Was sagen die Seminarlehrer des Landes zu den oben angeführten Thatsachen? Viel bemerkt ist es übrigens auch schon wiederholt worden, dass die confessionellen Lehrervereine gerade auch bei den jüngsten Mitgliedern des Standes die meiste Unterstützung finden. Gewiss ebenfalls eine höchst charakteristische Erscheinung!

Innerhalb der roth-weißen Grenzpfähle des hessen-darmstädtischen Groß-

herzogthums fanden in den letzten Jahren eine ziemlich beträchtliche Anzahl von Realgymnasial- und Gymnasialabiturienten Verwendung als Volksschullehrer. Dies sind junge Leute, die, da sie aus irgend einem Grunde ihre weiteren Studien nicht fortsetzen konnten (oder wollten), nach Absolvirung des Maturitätsexamens in das Volksschulfach übergetreten sind. Diese Species der hessischen Volksschullehrer hat in allerjüngster Zeit mehrfach die Oeffentlichkeit beschäftigt, und es wird wol niemand behaupten wollen, dass dies nach einer Richtung geschah, die sie neben ihren seminaristisch gebildeten Collegen in einem besonders günstigen Lichte erscheinen ließe. So wurde wiederholt darauf hingewiesen, dass die (bereits oben angeführten) schlechten Resultate der Staatsprüfungen gerade in erster Linie von diesen Lehrern herrührten. Diese „Seitenspringer“ hätten wol eine sehr hohe Meinung von sich selbst und ihrem Wissen, allein die Leistungen im Examen und in der Schulclasse ständen in keinem Verhältnisse zu dem arroganten, durch Hochmuth verletzenden Auftreten einer Anzahl dieser Leute. Nun entzieht es sich zwar der Kenntnis eines simplen Berichterstatters, ob die behauptete hohe Procentziffer der verunglückten Staatsprüfungen ausschließlich diesen jungen Leuten zugeschrieben werden kann. Allein das hatten wir schon wiederholt zu bemerken Gelegenheit, dass sich unter diesen Lehrern Leute finden, die sehr mäßigen Anforderungen nicht zu genügen imstande sind! Auch mussten schon mehrere derselben wegen grober Ungehörigkeiten aus dem Schuldienste entfernt werden! Kein Mensch wird es der Gesammtheit der hessischen Volksschullehrer, die nach anhaltenden mehrjährigen Studien die einheimischen Lehrerbildungsanstalten absolvirt haben, übel nehmen können, wenn dieselben unlängst eine gewisse Entrüstung an den Tag legten, als ein junger Mann, der das Realgymnasium vor kaum einem Vierteljahr verlassen hatte, wegen eines schweren Sittlichkeitsverbrechens steckbrieflich verfolgt wurde. Damals brachten die Tagesblätter die Nachricht von der „Aufsehen erregenden Verfolgung eines Volksschullehrers“; allein konnte das große Publikum, das die Sache fleißig besprach, wissen, dass es sich um eine Person handle, die eigentlich dem Stande fern stand und ihm erst kurze Zeit angehörte!? Auch unser Wunsch ist es, wie der der Mehrzahl der hessischen Volksschullehrer, dass für die Zukunft nur in Ausnahmefällen und dann nur, wenn Garantieen für die Persönlichkeiten geleistet werden, diese Abiturienten Verwendung im Volksschulfache finden mögen!

Was das Vereinswesen der hessischen Volksschullehrer betrifft, ist zu erwähnen, dass dasselbe sich in einer erfreulichen Blüte befindet. Die unter dem Protectorate des Großherzogs stehende „Ludwigs- und Alice-Stiftung“ (Sterbecasse für hessische Volksschullehrer und Unterstützungscasse für bedürftige Lehrerwitwen und -Waisen) zählt dermalen 1959 Mitglieder; das Stiftungscapital beträgt 132984,30 M., die einmalige Sterberate 180 M. Auch der simultane hessische „Landeslehrerverein“ hat unter der zielbewussten Leitung des Obmanns, Herrn Oberlehrer Backes zu Darmstadt, stetig an Mitgliederzahl zugenommen, und gegenwärtig umfasst er über 95 Procent aller hessischen Volksschullehrer. Auch verdient hervorgehoben zu werden, dass der an Stelle des „hessischen Wanders“, Joh. Schmitt, getretene nunmehrige Redacteur (pardon Schriftleiter!) des „Schulboten für Hessen“, Herr Schulinspector Scherer zu Worms, mit Energie und Muth die

Redaction des Vereinsorganes führt. Das Grabmal, das die hessische Lehrerschaft ihrem getreuen Eckart, dem verstorbenen J. Schmitt, durch freiwillige Beiträge gestiftet hat, ist am 20. October l. J. auf dem Darmstädter Friedhof enthüllt worden. Abgesandte aus allen Bezirksvereinen haben an der pietätvollen Feier theilgenommen. Aus den Überschüssen der für den Grabstein aufgebrachten Gelder wird eine „Schmitt-Stiftung" gegründet werden, die als ihre Hauptaufgabe es betrachtet, hilfsbedürftigen Standesgenossen wirksam unter die Arme zu greifen. —

Die Frage des Handfertigkeitsunterrichtes scheint in letzterer Zeit hierzulande eine für dieses Unterrichtsfach günstige Lösung finden zu wollen. Wenigstens wird diesem jüngsten Unterrichtszweig von Seiten der Schulbehörden rege Aufmerksamkeit geschenkt. Auf Kosten des „mittelrheinischen Bildungsvereines" wurden jüngst fünf hessische Volksschullehrer zu einem unter Leitung des Herrn Professors Kumpa zu Darmstadt stattgehabten Cursus für Knaben-Handfertigkeitsunterricht entsendet. Auch im Lehrerseminar zu Alzey erhalten seit einiger Zeit die Schüler der Oberclasse Unterricht in diesem Fache.

Auch auf dem Gebiete des Mädchenturnens wurde in letzter Zeit eifrig gearbeitet, indem man, wo es die Verhältnisse erlaubten, das Turnen für Mädchen obligatorisch machte und zugleich Sorge trug, dass ein in diesem Fache wolunterrichteter Lehrerstand vorhanden sei. Unter Leitung des Landesturninspectors Herrn Marx finden denn auch in letzter Zeit wiederholt Turncurse für Mädchen-Turnlehrer und Mädchen-Turnlehrerinnen statt. —

Hervorheben wollen wir weiter, dass man nunmehr dafür gesorgt hat, dass dem Fortbildungsschulunterricht eine bessere Zeit als bisher eingeräumt würde. In den meisten Städten wird dieser Unterricht jetzt in den Nachmittagsstunden von 5 bis 7 Uhr abgehalten, und verschiedene kleine Ortschaften sind diesem rühmlichen Beispiele schon nachgefolgt. —

Zum Schlusse sei erwähnt, dass gegenwärtig die hessischen Lehrer mit einem neuen Realienbuche „bedacht" werden sollen. Bereits sind vier Theile dieses von Müller von Völker herausgegebenen Lehrmittels erschienen. Was schon jetzt Bedenken erregt, das ist der ungeheure Stoff, der geboten wird. Die „Thierkunde" umfasst nicht weniger als 90, die „Pflanzenkunde" 64, die „Mineralkunde" 42, die „Lehre vom menschlichen Körper" 22 Seiten; dabei ist reichlich noch der Kleindruck angewendet! Das alles soll ein „Wiederholungsbuch für die Hand des Schülers" sein!! Wir möchten einmal die Volksschulen kennen, mögen sie auch die günstigst entwickelten sein, wo solcher Stoff verarbeitet werden kann! Verschweigen wollen wir nicht, dass bereits ein Lehrer (!!) in einem politischen Blatte die Bücher nicht nur für Schüler bestimmt wissen will; ihm sind dieselben „auch ein brauchbares Handbuch für den Volksschullehrer, nach welchem derselbe mit Leichtigkeit den Stoff bewältigen kann!" Erfreulich ist es, dass der „Schulbote für Hessen" nach dem Erscheinen des ganzen Realienbuches eine eingehende Kritik des Buches und eine sachgemäße Erörterung der Realienbuchfrage in Aussicht gestellt hat. Möge dieselbe ohne Nebenrücksichten und so geschehen, dass es zum Heile unserer Volksschule gereicht!

Aus Sachsen. (October 1894.) Gerade vor 7 Jahren begann Ihr Berichterstatter seine Mittheilungen mit den Worten, dass er über zwei Versammlungen zu sprechen habe, von denen die eine ihre Bedeutung durch die Vergangenheit erhielt, während die andere für die Zukunft unseres Lehrervereinswesens von Wichtigkeit sein werde. In derselben Weise möchte er heute beginnen, da in der zweiten Hälfte des vorigen Monats der Sächsische Pestalozziverein sein 50jähriges Bestehen feierte und der Allgemeine Sächsische Lehrerverein seine X. Generalversammlung abhielt.

A. Der Sächsische Pestalozziverein über den schon einmal einiges bemerkt wurde (Jahrg. 1888, Rundschau), ist unter seinen deutschen Brüdern der erste, welcher schon in diesem Jahre sein 50jähriges Jubiläum feiern durfte. Das Jubelfest fand am 15. und 16. September d. J. in Dresden statt und verdient es, hier kurz erwähnt zu werden. — Am 3. August 1844 hielt der im Jahre 1833 errichtete Pädagogische Verein zu Dresden eine für Mitglieder und Gäste bestimmte sog. „erweiterte Sitzung" ab, in welcher auf der Tagesordnung stand eine „Besprechung über die Versorgung der Lehrerwaisen" und in welcher nach dieser Besprechung beschlossen wurde, „einen Verein zur Gewährung außerordentlicher Unterstützung für vater- oder elternlose Waisen sächsischer Volksschullehrer zu gründen." Ein solcher Verein erschien damals ganz besonders nöthig; denn das Gesetz vom 1. Juli 1840, die Errichtung einer Pensionscasse für die Witwen und Waisen von Lehrern an evangelischen Schulen betreffend, war in seinen wolthätigen Wirkungen noch kaum zu spüren. Die ganze Angelegenheit sollte verfolgt werden von einer Deputation, welche sich später mit Genehmigung des Pädagog. Vereins als unabhängig von demselben erklärte und den Namen „Comité" annahm. Demselben gehörten u. a. an die Directoren F. A. Berthelt und K. G. Petermann, sowie die Lehrer J. C. Jäkel und K. E. Gebauer, welch letzterer die „Besprechung" vom 3. August 1844 durch einen Vortrag eingeleitet hatte. Es war gerade die Zeit, in welcher man sich anschickte. den 100. Geburtstag Pestalozzi's zu feiern.*) Bekanntlich war es Diesterweg, welcher eifrig für eine Pestalozzifeier wirkte und allenthalben die Lehrer aufforderte, Pestalozzistiftungen beziehentlich -Vereine zu begründen, und zwar zum Besten der Lehrer-Witwen und -Waisen. Nach manchem Hin und Wider bestätigte das Ministerium des Cultus und öffentlichen Unterrichts am 11. Aug. 1847 die vorgelegten Satzungen. Das betr. Confirmationsdecret gelangte am 27. September desselben Jahres in die Hände des Comitévorsitzenden Berthelt, und das Comité veröffentlichte alsbald in der „Sächsischen Schulzeitung" eine Bekanntmachung, die mit den Worten begann: „Von heute (27. Sept. 1847) an tritt der Pestalozziverein in statutengemäße Wirksamkeit."

Die 50jährige Jubelfeier nahm ihren Anfang am 15. September 1894 mit einem Concerte in der Dresdner Frauenkirche, dem monumentalen Baue, der durch seine Kuppel bekanntlich an die Peterskirche erinnert. Das Concert wurde ausgezeichnet durch die Gegenwart der hohen Protectorin des Vereins, der Königin Carola, welche bereits 1854 als Kronprinzessin das Protectorat übernommen. Es wurde das Concert ausgeführt von ca. 800 Dresdner Schul-

*) Vgl. Diesterweg's Wegweiser, 5. Aufl., Bd. I, S. 108.

kindern, ausgewählten Sängern, die Cantor Albert Römhild dirigirte, vom Dresdner Lehrergesangverein unter Leitung Dr. Hans Harthans', sowie von dem Kreuzkirchenchore, welcher unter Prof. Osk. Wermann's Direction aus der Kuppel sang. Außerdem wirkten Künstler und Künstlerinnen von der Königlichen Hofoper mit, so dass das Concert eine großartige und wolgelungene Veranstaltung ward, die dem Pestalozzivereine zur Ehre und seiner Casse zum Vortheil diente. Dem Concerte folgte ein Festabend, bei dem Mitglieder des Lehrergesangvereins wieder die nöthigen Gesänge (so gut, als möglich war) ausführten. Der Festabend war durch zweierlei bemerkenswert: Zunächst brachte er eine Huldigung für den einzigen noch lebenden Mitbegründer des Vereins, den hochverdienten Oberschulrath Fr. Aug. Berthelt. Lehrer Otto Langebach - Dresden hatte ein Festspiel gedichtet, nach dessen Vortrage die vom Bildhauer Donndorf jun. modellirte Büste Berthelt's enthüllt und mit Lorbeer bekränzt wurde. Der Gefeierte, welcher am nächsten 13. December das 81. Lebensjahr vollenden wird, ist erfreulicherweise körperlich wieder frisch und wohnte der Feier stundenlang bei. Er sass in der ersten Reihe der Zuschauer, und seine Augen strahlten vor Dank und Freude. Es war erhebend, dies zu sehen! Zu einer Dankesrede konnte er sich nicht entschließen; denn das Alter macht sich bei ihm — wie beim alten Ziethen — doch nunmehr so bemerkbar, dass er leider, wie der Volksmund sagt, „nichts mehr zusammenbringt“. Schadet nichts! Dein Blick, dein Händedruck, edler Greis, sind uns genug. Wir freuen uns, dass es dir möglich war, diesen Festabend „mitzumachen“. — Zweitens gelangten an diesem Abende Bilder aus der Geschichte des Sächsischen Pestalozzivereins zur Vorführung; den verbindenden Text hatte Lehrer Rud. Schlitterlau-Dresden verfasst. Es wurden uns vor Augen geführt die Bilder von Pestalozzi, Aug. Berthelt, Jul. Jäkel, Julius Kell, Karl Petermann, Louis Thomas, Ernst Weber, Wilh. Kolbe, Aug. Lansky, Julius Klinkhardt u. a.

Am Sonntag, den 16. September, fand die Jubelfeier ihre Fortsetzung in einem Festactus, dessen Theilnehmer zwar den großen Concertsaal des zoologischen Gartenhauses nicht bis auf den letzten Platz füllten, der aber zeigte, dass eine 50jährige Thätigkeit im Dienste der Liebe und der Selbsthilfe Aufmerksamkeit und Theilnahme hervorruft auch in den weitesten und höchsten Kreisen der Gesellschaft. Von denen, die diesem Festactus beiwohnten, müssen hier genannt werden: Se. Excellenz der Unterrichtsminister von Seydewitz, der Oberhofmeister Ihrer Majestät der Königin, Excellenz von Watzdorf, in Vertretung der allerhöchsten Protectorin, die Geheimen Schulräthe Dr. Bornemann und Kockel, die Dresdner Seminardirectoren, Seminardirector Schulrath A. Israel - Zschopau, die Königlichen Bezirksschulinspectoren und Schulräthe K. W. Eichenberg- und P. Grüllich-Dresden, Bezirksschulinspector Schulrath Lehmann - Pirna, weiter die Vertreter des Rathes und des Stadtverordnetencollegiums, sowie des Schulamtes der Stadt Dresden, viele Rectoren der höheren Schulen u. s. f. Nach einem Festgesange des Lehrergesangvereins trug das Vortandsmitglied Director M. Kleinert - Dresden eine stimmungsvolle Festdichtung vor, worauf ein anderes Mitglied des Vorstandes, Director C. M. Baron - Dresden, den Festbericht erstattete, aus dem zur Vervollständigung des vorhin Gesagten noch folgendes angeführt sei: In den ersten drei Jahren seines Bestehens beliefen sich die Einnahmen des Vereins auf

77 Thlr. 14 Ngr. 7 Pf., während er im 49. Jahre (1. October 1892 bis 30. September 1893) 51920 M. 81 Pf. eingenommen und 30025 M. 50 Pf. an 781 Lehrerwaisen, an 361 Lehrerwitwen und andere bedürftige Personen ausgetheilt hat! Zu solchem Gedeihen des Vereins haben außer dem Wachsthum der Mitgliederzahl (auf 8000) und der Erhöhung der Jahresbeiträge (2 M.) namentlich die literarischen Unternehmungen und außerordentlichen Veranstaltungen beigetragen. Die Ausführung der literarischen Unternehmungen geschah seit dem Anfange fast ausnahmslos von Jul. Klinkhardt in Leipzig, dessen Buchhandlung sich dadurch den Charakter eines pädagogischen Verlags aneignete, welcher heute bekanntlich zu einer Weltfirma emporgeblüht ist. Von diesen Unternehmungen seien nur genannt: die „Sächsische Schulzeitung“, vom 1. Januar 1845 bis 28. Mai 1849 redigirt von dem hochverdienten Julius Kell, seitdem von Lansky; die „Deutschen Jugendblätter“ (seit 1861), eine der besten und empfehlenswertesten Jugendschriften, obgleich nicht geradezu „splendid“ ausgestattet, was der Bildung einfachen Sinnes förderlich ist; der „Sächsische Pestalozzikalender“ (seit 1847), Neujahrswünsche für Kinder (seit 1856), Vaterlandslieder für sächsische Schulen (1857), Gelegenheitsgedichte, Festschriften zur Schillerfeier (1859), zum silbernen Ehejubiläum des Königspaares (1878), zum Lutherfest (1883), zum Wettiner 800jährigen Regierungsjubiläum (1889), zur Körnerfeier (1891) u. s. w. Der Verein besitzt zur Zeit ein Vermögen von 264000 M. und hat in den 50 Jahren an 21264 Waisen und 4696 Witwen und andere bedrängte Personen 548869 M. Unterstützungen gewährt. Diese Zahlen reden eine erfreuliche Sprache. Das Vermögen von mehr als ¹/₄ Million M. ist hauptsächlich dadurch entstanden, dass dem Vereine bis jetzt 70 Legate und Stiftungen zugefallen sind, welch letztere meistens zum dauernden Andenken eines verdienstvollen Mitgliedes errichtet worden sind: ich nenne nur die Dressler-, Berthelt-, Jäkel-, Thomas-, Lansky-, Diesterweg-, Heger- und Jul. Klinkhardt-Stiftung. — Bei dem Festactus wurden zu Ehrenmitgliedern des Pestalozzivereins ernannt: Geh. Schulrath Dr. Bornemann, Decernent für das Seminarwesen im Unterrichtsministerium, Geh. Schulrath Kockel, Decernent des Volksschulwesens im Ministerium, sowie Schuldirector Hunger zu Plauen i.V., einer der verdienstvollsten Bezirksvorsteher; Oberschulrath Berthelt wurde zum Ehrenvorsitzenden und Director a. D. Lansky, welcher körperlich und geistig noch wolauf ist und ein treffliches Schlusswort sprach, zum Ehrenvorstandsmitgliede proclamirt. Den Verein begrüßten Director Schumann-Dresden im Namen des Allgemeinen Sächsischen Lehrervereins unter Ankündigung einer Jubelspende von 1000 M., Director Baron-Dresden im Auftrage des Pädagogischen Vereins zu Dresden unter Überbringung einer Spende von 500 M., Director Böhm-Leipzig-Plagwitz im Namen des Leipziger Lehrervereins, der eine Jubelspende von 200 M. gibt, sowie namens der Allgemeinen Brandversicherungsgesellschaft sächsischer Lehrer, welche 3000 M. zur Erhöhung der Thomasstiftung in Aussicht stellt, endlich von einem Vertreter des Bezirksvereins Leipzig-Land des Allg. S. L.-V. — Nach dem Festactus fand ein Festmahl statt, bei dem u. a. ein Trinkspruch ausgebracht wurde, worin die allmähliche Besserstellung des Lehrerstandes mit dem Auftischen des Menu verglichen war, in dem „endlich auch ein kleiner Braten“ kommt. — Am Morgen des 16. September hatte in dem

Villen- und Luftcurorte Klotzsche-Königswald bei Dresden die Einweihung des Heims für verwaiste und unversorgte Lehrerstöchter stattgefunden. Dieses Heim, nach der Protectorin des Vereins Carolastift genannt, ist ein schönes, 17 Ar umfassendes Haus- und Gartengrundstück im Werte von 32000 M. und wurde erst vor Jahresfrist käuflich erworben. Der Fond zur Begründung dieses Heims beträgt etwa 29000 M., so dass nur noch gegen 3000 M. zu decken sind. Mehr als 15000 M. sind dem Fond zugeflossen durch die vom Vorstande besorgte Herausgabe des Werkes: „Bunte Bilder aus dem Sachsenlande“ (erschienen bei Klinkhardt); ein zweiter Band soll dem so freudig begrüßten ersten ehestens folgen und dem gleichen Zwecke dienen.

Dies das kurze, aber in der That erbauliche Bild unseres Sächsischen Pestalozzivereins, wie er heute dasteht. Wer dieses Bild genauer kennen, ja, bewundern lernen will, dem sei die zur Jubelfeier erschienene Festschrift bestens empfohlen: „Geschichte des Sächsischen Pestalozzivereins (mit Portrait Berthelt's). Im Auftrage des Vorstandes verfasst von Director Herm. Enkel-Dresden. (Leipzig 1894, Commission von Jul. Klinkhardt.)“ Mögen namentlich die Vorstände der übrigen deutschen Pestalozzivereine die Schrift einmal durchsehen! Sie werden es thun und neue Pläne zur Förderung ihres Vereines gewinnen!

B. Und nun zum Allgemeinen Sächsischen Lehrervereine, der vom 23. bis 25. September l. J. in Zwickau seine X. Generalversammlung abhielt! Diesmal sind es drei Jahre, dass keine Hauptversammlung stattfand; sie fiel im vorigen Jahre aus, weil das Interesse der Mitglieder für Versammlungen durch die Leipziger Allgemeine Deutsche Lehrerversammlung gestillt war. Zudem hatte man die Absicht, mit der Vereinigten Deutschen Lehrerversammlung (dem Deutschen Lehrertage) abwechselnd zu tagen. Da jedoch wider Erwarten der Ausschuss die erste Vereinigte Allgemeine Deutsche Lehrerversammlung für Pfingsten 1894 nach Stuttgart einberief, so musste dieser Plan des abwechselnden Tagens vorläufig aufgegeben und die X. Hauptversammlung im laufenden Jahre abgehalten werden.

1. Delegirtenversammlung am Abend des 23. September. Nach Eröffnung der Versammlung durch den Vorsitzenden, Director F. Schumann-Dresden, erstattet Director Altner-Dresden den Jahresbericht: Der Allgemeine Sächsische Lehrerverein zählt in 69 Bezirksvereinen 7700 Mitglieder, die auf der ersten Vereinigten Allgemeinen Deutschen Lehrerversammlung in Stuttgart durch 22 Delegirte vertreten wurden, so dass unter den 80000 Lehrern, die dort durch 246 Delegirte vertreten waren, auch die sächsischen Collegen sich befanden. In Verfolgung der Stuttgarter Beschlüsse hat der Vorstand des Allgemeinen Sächsischen Lehrervereins an den Reichskanzler und das sächsische Unterrichtsministerium Gesuche abgeschickt, in denen gebeten wird, die Reifezeugnisse der Seminare zugleich als Einjährig-Freiwilligen-Zeugnisse anzuerkennen. Der Kassenbericht von Director Schunack-Zwickau zeigte eine Einnahme von 9600 M. und eine Ausgabe von ca. 6000 M. Aus dem Cassenbestande von etwa 3600 M. werden dem Pestalozzivereine (die schon erwähnten) 1000 M. und der Leipziger Comeniusstiftung (pädagogische Centralbibliothek) 300 M. bewilligt. In den Vorstand wurden wieder gewählt Schumann-, Kleinert-, Altner-Dresden, Rocke- und Germer-Leipzig, Schäfer-Zittau, Morgenstern-Hermannsdorf, neu ward gewählt: Oberlehrer Lindner-

Chemnitz. Seit Jahren befasste man sich mit dem Plane, eine Verminderung des religiösen Memorirstoffes der Volksschulen (Dresden, Verlag von A. Huhle) herbeizuführen. Die von den beauftragten Bezirksvereinen Dresden, Freiberg und Chemnitz vorgelegten Abänderungsvorschläge werden gutgeheißen, und es soll auf Grund und mit Beifügung derselben ein entsprechendes Gesuch an das Ministerium abgehen. Um ein ebensolches Gesuch hinsichtlich eines etwas einheitlicheren Schreibductus vorzubereiten, wird nach einem Referate von Director Kleinert beschlossen, dass eine elfgliedrige Commission einen entsprechenden Ductus unter Zugrundelegung des Henze'schen ausarbeite und innerhalb $^3/_4$ Jahren den Bezirksvereinen vorlege. Weiter wurde der Delegirtenversammlung, die am Morgen des 25. September fortgesetzt ward, namens des Vorstandes berichtet von Rocke-Leipzig über die Ergebnisse einer Statistik, die der Vorstand im Winterhalbjahre 1893/94 veranlasste, um die Wirkungen des Gesetzes vom 4. Mai 1892 überblicken zu können. (Siehe „Pæd.“ 14. Jahrg. Rundschau.) Die Ergebnisse der statistischen Erhebung werden gedruckt und jedem Mitgliede des Landesvereins eingehändigt werden, so dass sich jedenfalls Gelegenheit bieten wird, sie den geehrten Lesern später ausführlich und zuverlässig mitzutheilen. Ferner wird ein Antrag des Bezirksvereins Kamenz angenommen, eine allgemeine Erhebung über den Umfang der vorzeitigen Entlassungen von Fortbildungschülern zu veranlassen, um event. beim Unterrichtsministerium dahin vorstellig zu werden, „dass die den Ortsschulvorständen zustehende Befugnis, über die vorzeitige Entlassung von Fortbildungsschülern endgiltig zu entscheiden, dahin beschränkt wird, dass auf dem Verordnungswege den Schulinspectionen das Recht der Revision der betreffenden Schulvorstandsbeschlüsse gewährt wird.“ Es ist nämlich Thatsache, dass — namentlich auf dem platten Lande — die Fortbildungsschüler meist mit zwei Jahren entlassen werden, so dass die „dreijährige obligatorische Fortbildungschule“ in vielen Gemeinden blos auf dem Papiere steht. Die Schulvorstände erklären (vielleicht oft dem oder jenem Vater zuliebe) einen Fortbildungschüler von 16 Jahren für „völlig reif“ oder für „unentbehrlich im Erwerbsleben“ — und er kann ohne weiteres entlassen werden. Das ist jedenfalls ein Punkt, an dem die vom früheren Minister von Gerber so oft betonte „Autonomie der Gemeinden“ das Gesetz und seine guten Absichten durchlöchert. Es ist zu erwarten, dass die geplante Erhebung dies bezeugen wird. Endlich stimmte die Delegirtenversammlung noch einem zweiten Antrage desselben Bezirksvereins zu, dass das Ministerium gebeten werde, das Einkommen vom Fortbildungsschuldienste, soweit derselbe fest mit der betreffenden Schulstelle verbunden ist, als pensionsfähiges zu berechnen.

2. Die erste Hauptversammlung am 24. September war u. a. von zwölf Ehrengästen besucht, unter ihnen eine Anzahl der Königlichen Bezirksschulinspectoren, Geheimer Schulrath Kockel als Vertreter des Ministeriums und Oberbürgermeister Streit-Zwickau, der seit 25 Jahren Mitglied des Landtages ist und die Versammlung in üblicher Form begrüßte. Den ersten Vortrag hielt der als gemäßigter Herbartianer bekannte Director Dr. Karl Lange-Plauen i. V. über „Lehrmethode und Lehrerpersönlichkeit“. Der Vortrag war ein fein ausgearbeitetes und schön vorgeführtes Stimmungsbild, in dem einestheils die Nothwendigkeit und anderntheils die Freiheit

der Methode entsprechend hervorgehoben ist. Am Schlusse erhob sich Redner zu höherem Schwunge, indem er ausführte: Zu missbilligen sind die Bestrebungen, die den Lehrenden durch allzu eingehende methodische Vorschriften bis auf den kleinsten Schritt und Tritt leiten und gängeln wollen. Auch bei uns treten hie und da solche Methodenfuchsereien hervor. Ihnen gegenüber sind wir froh uns auf den officiellen Lehrplan vom 5. November 1878 (Dresden, Verlag von A. Huhle) berufen zu können, der die methodische Bewegungsfreiheit des Lehrers nicht einengt, sondern ihr nur die nothwendigsten äußeren Umrisse angibt. Ebenso verwarf Redner das Verlangen nach einem Schulbüchermonopol, das eine bekannte (die social-demokratische) Partei auch in Sachsen wünscht. (Vgl. die im Septemberhefte S. 776 des vor. Jahrg. erwähnten „Landtagsverhandlungen", S. 114—16, 139—41.) Der Vortrag fand eine lebhafte Zustimmung. Um ihn sowie die folgenden nicht ausführlich skizziren zu müssen, verweise ich auf die „Sächsische Schulzeitung", welche im 4. Quartale (1894) die Vorträge und Verhandlungen vollständig wiedergibt! Nach einer Pause und Absendung von Huldigungstelegrammen an Se. Majestät den König und Se. Excellenz den Unterrichtsminister von Seydewitz ward der zweite Vortrag gehalten von Director Arnold-Leipzig „Über die neueren Bestrebungen auf dem Gebiete des Religionsunterrichts." Dem genannten Vortrage lagen die folgenden Leitsätze zu Grunde:

1. Die Schule kann für die immer weiter um sich greifenden kirchen- und staatsfeindlichen Ansichten nicht verantwortlich gemacht werden, da sie weder auf das öffentliche, noch auf das Familienleben großen Einfluss hat.*)

2. Eine Vermehrung der Religionsstunden oder des religiösen Lehr- und Lernstoffes ist nicht empfehlenswert, weil die Kenntnis der Heilswahrheiten allein den Menschen nicht besser macht.

3. Die Fortschritte der Pädagogik müssen auch dem Religionsunterrichte zu gute kommen.

4. Es ist dahin zu streben, dass bei der religiösen Unterweisung nur solche Stoffe behandelt werden, die geeignet sind, das Gemüth zu veredeln und die christliche Weltanschauung zu fördern.

5. Im Katechismusunterrichte sollte weniger Gewicht gelegt werden auf die oft schwer verständlichen Erklärungen Luther's, als vielmehr auf die Worte Jesu.

6. Die Grundlage für den biblischen Geschichtsunterricht müssen die neutestamentlichen, namentlich die in den vier Evangelien enthaltenen Geschichten bilden.

7. Unter den zum Auswendiglernen vorgeschriebenen Sprüchen und biblischen Geschichten muss eine engere Auswahl getroffen werden.

8. Gute weltliche Gedichte und hübsche Erzählungen müssen die Pflege der Religiosität und der Gemüthsbildung mit unterstützen.

9. Mittelpunkt und Vorbild für den Religionsunterricht sei Jesus Christus!

Der Vortrag führte zu einer kurzen aber scharfen Debatte, nach welcher folgende Resolution Annahme fand: Die Versammlung begrüßt den Vortrag als

*) Vgl. hierzu: „Die religiöse Bewegung der Gegenwart etc." Rhein. Bl. 1894, III.

dankenswerte Anregung zur Vervollkommnung des Religionsunterrichts, sieht aber von einer Beschlussfassung über die einzelnen Leitsätze ab.

Die zweite Hauptversammlung am 25. September wurde bekannt gemacht mit der Antwort Sr. Majestät des Königs, welche lautete: „Ich danke den zur X. Generalversammlung des Allgemeinen Sächsischen Lehrervereins in Zwickau vereinigten Volksschullehrern für den mir gesandten freundlichen Gruss. Albert.“ Hierauf sprach Lehrer Martin-Leipzig über „Das Wesen des Künstlerischen im Lehrerberufe.“ Der Vortragende führte u. a. auch Gedanken, die im Pædagogium (XIII, S. 662 ff., XIV, S. 111 ff.) bereits ausgesprochen worden, des näheren aus und erntete für seine Arbeit Beifall und Dank. — Eine lebhafte Erörterung fand der folgende Gegenstand der Tagesordnung, der (auch formelle) Anschluss an den Deutschen Lehrerverein. Vgl. den Bericht über die Chemnitzer Versammlung, „Pæd.“ XII, S. 185. Von vielen Rednern wurde der sog. lockere Anschluss empfohlen, von andern der engere (formeller Beitritt). Der lockere Anschluss war bereits in Stuttgart vollzogen: Unter den 80000 Lehrern, die dort durch 246 Abgeordnete vertreten waren, befanden sich auch die fast 8000 sächsischen Lehrer; ohne den Allgemeinen Sächsischen Lehrerverein wären in Stuttgart nur 224 Delegirte als Vertreter von 72000 Lehrern gewesen; der Vorstand des Allgemeinen Sächsischen Lehrervereins hat auch die Stuttgarter Beschlüsse an seinem Theile ausführen helfen bezüglich des Einjährig-Freiwilligenzeugnisses (s. oben, Bericht über die Delegirtenversammlung). Für diesen lockern Anschluss, den man auch ferner unter allen Umständen festhalten wird, und an dem sich schließlich die übrigen deutschen Collegen würden genügen lassen, spricht besonders der Umstand, dass in Sachsen noch das wenn auch aus dem Jahre 1850 stammende Vereinsgesetz besteht, dass in diesem Gesetze das Schulwesen ausdrücklich als ein Politicum bezeichnet wird; dass Vereine, die mit politischen Dingen sich befassen, sich nicht mit ihresgleichen verbinden dürfen; dass die Regierung am 27. Februar 1894 erklärt hat, das Vereinsgesetz sei ein Juwel, an dem sie unter allen Umständen festhalten werde. Man kann diese Erklärung der Regierung begreifen, wenn man das politische Getriebe heutzutage verfolgt, welches bereits — wie aus der politischen Presse wol hinreichend bekannt ist — zu dem Plane geführt hat, das Vereins- und Versammlungsrecht überhaupt zu verschärfen. Findet sich dann in einer politischen Partei, gegen welche etwa das Vereinsgesetz angewandt werden muss, ein Denunciant, der die Regierung im Landtage angreift und auf uns hinweist, wenn wir „beigetreten“ sind — was wird übrig bleiben, als das gegen den Allgemeinen Sächsischen Lehrerverein von der Regierung vorgegangen wird, wenn sie sich zu dem Grundsatze: Gleiches Recht für alle! fortgesetzt bekennen will? Für den engern Anschluss (formellen Beitritt) sprechen vorwiegend ideale Beweggründe: dass wir ein einig Volk von Brüdern seien! dass der Deutsche Lehrerverein uns sehr wol gebrauchen kann, dass wir ferner auf den großen Versammlungen nicht nur Gäste sein möchten; dass wir zur Regierung das Vertrauen haben können, sie werde gegen uns friedliche Bürger nicht einschreiten etc. etc. Nach $1^1/_2$ stündiger Debatte kam die Abstimmung, die zweifelhaft blieb. Da bei der Menge der Anwesenden und bei der verhältnismäßigen Unzulänglichkeit des Raumes eine genaue Auszählung zuviel

Schwierigkeiten bereitet haben würde, so entschloss man sich zu dem Auswege die Angelegenheit an die Bezirksvereine zurück zu verweisen und im Rahmen dieser abstimmen zu lassen. Wie das Ergebnis sein wird, lässt sich noch nicht mit Bestimmtheit voraussagen. Möglich, dass sogar der engere Anschluss (Beitritt) beschlossen wird; — je nachdem man sich mehr auf die optimistische Seite oder auf den Standpunkt des bedenkenden Realpolitikers stellen wird. Selbst aber, wenn nur der bereits geknüpfte lockere Anschluss beibehalten wird, sind wir in Zukunft nie dem Ganzen fern! Wann tritt denn der Deutsche Lehrerverein an die Öffentlichkeit? Doch nur in den großen, nun stets vereinigten Allgemeinen Deutschen Lehrerversammlungen! Auf diesen sind wir vertreten, und der Allgemeine Sächsische Lehrerverein führt an seinem Theile stets die gefassten Beschlüsse mit aus; er wendet sich im Hinblick auf diese Beschlüsse petitionirend an die Landesregierung. So wird es auch ferner sein und bleiben, da der Deutsche Lehrerverein nicht an die einzelnen Bundesregierungen gehen kann, sondern dies den Landesvereinen überlassen muss, indem nach der Verfassung des Deutschen Reiches das Schulwesen Sache der einzelnen Bundesstaaten ist. Kurzum — wir bleiben den großen Lehrertagen nicht fern, wenn sich der Allgemeine Sächsische Lehrerverein auch seine volle Actionsfreiheit wahren würde, wahren müsste, d. h. wenn auch nur der lockere Anschluss gutgeheißen würde. Wenn wir auch nur als Gäste kommen — wir werden uns artig benehmen, und dann wird man uns aus dem großen Gasthause des Deutschen Lehrervereins niemals hinausweisen oder gar — hinauswerfen! Im Gegentheil, man weiß von Stuttgart her, dass wir stets willkommene Gäste sind!

Die Zwickauer Versammlung war (einschließlich der zwölf Ehrengäste) von 2010 Theilnehmern besucht. Auffallend war, dass sich unter den angemeldeten Themen keins befand, das eine sog. brennende Tagesfrage in Erörterung zog; höchstens der zweite Vortrag war es, der eine solche Frage streifte, nämlich die religiöse Frage der Gegenwart. (Rhein. Blätter, 1894, III, Frankfurt a. M., Verlag von Moritz Diesterweg.) Mit der Versammlung verknüpft waren u. a. ein Concert des Zwickauer Lehrergesangvereins („Trompeter von Säkkingen“, componirt vom Karl Hirsch, op. 101) und eine Lehrmittelausstellung, die an Eigenartigkeit mit derjenigen in Stuttgart wetteiferte. Der Ausstellungsausschuss, an dessen Spitze Director Rich. Seyfert-Marienthal stand, der Herausgeber der „Deutschen Schulpraxis“, hatte seit Jahresfrist diese Lehrmittelausstellung vorbereitet. Wer sie und die in Stuttgart gesehen hat, wird sagen, dass es künftig schwer sein wird, bei einer Lehrerversammlung diese Ausstellungen zu erreichen oder gar zu übertreffen! Dem musterhaften Kataloge, der noch (jedenfalls kostenfrei) von der Verlagshandlung Ernst Wunderlich in Leipzig zu beziehen ist, sind erläuternde Aufsätze und kritische Übersichten eingefügt, die dem Leser diesen Katalog besonders lieb machen werden. Dem Ausstellungsausschusse und seinem rührigen Vorsitzenden R. Seyfert sei für die aufgewendete Mühe bestens gedankt! — Die Festschrift zur Versammlung enthielt zwei wertvolle Beiträge über die Anfänge des Zwickauer Volkschulwesens, die in die Reformationszeit zurückreichen, sowie über den derzeitigen Stand des Schulwesens der Stadt Zwickau; beide Abhandlungen bezeugen gründliche und wertvolle Specialforschungen.

Alles in allem, die X. Hauptversammlung des Allgemeinen Sächsischen Lehrervereins nahm einen schönen Verlauf und wird wieder auf Jahre hinaus ein Lichtpunkt im Lehrerleben bleiben Möge die Abstimmung über den Anschluss an den Deutschen Lehrerverein, die ihr folgen wird, das treffen, was für die Zukunft des Vereins das Beste ist! Welches das Beste ist — wer kann es wissen? Von 1848—1872 wurden der politischen Verhältnisse halber nur Allgemeine Sächsische Lehrerversammlungen abgehalten, 15 an der Zahl.*) Seitdem kehrte man zur festern Organisation eines Allgemeinen Sächsischen Lehrervereins zurück. Hoffentlich hat man nicht nöthig, wieder einmal zum alten Auskunftsmittel zurückzugreifen. Auch unser Wunsch, dessen Erfüllung allerdings und leider nicht allein bei uns selber steht, liegt ausgedrückt in dem Worte: Nunquam retrorsum!

Aus Elsass-Lothringen schreibt man der „Magdeb. Ztg.“ über die Stellung der Elementarlehrer: Es ist schon des öftern darüber geklagt worden, dass die Elementarschulen im französischen Sprachgebiete die Förderung der deutschen Sprache nicht energisch genug betreiben. Nicht am wenigsten trägt die Schuld daran das abhängige Verhältnis, in dem die Lehrerschaft zu Persönlichkeiten steht, die dem Deutschthum — offen oder versteckt — feindlich gegenüberstehen. Die Lehrer beziehen ein Einkommen von 800 M., das von 5 zu 5 Jahren um 100 M. steigt, bis nach 30 Dienstjahren das Höchstgehalt von 1400 M. erreicht ist. Da bei diesen Gehaltssätzen eine Familie bei den hier im Lande ungemein hohen Preisen aller Lebensbedürfnisse nicht zu ernähren ist, so sind die Lehrer darauf angewiesen, vom Pfarrer den Organistendienst und vom Bürgermeister die Gemeindeschreiberei zu übernehmen. Diese Ämter können ihnen jeden Augenblick abgenommen werden, und der Lehrer ist daher, wenn er mit seiner Familie nicht verhungern will, einfach gezwungen, sein ganzes Verhalten so einzurichten, dass es den über die Nebenämter verfügenden Persönlichkeiten gefällt. Namentlich dem Pfarrer gegenüber muss er sich hüten, in den Verdacht zu kommen, ein „Preuße“ zu sein. Dementsprechend muss er besonders Sorge tragen, dass die Schüler nicht zu viel deutsch, dafür desto mehr französisch lernen, das in den betreffenden Landestheilen ausschließlich vom Clerus beim Religionsunterricht verwendet wird. Auch unter den Bürgermeistern gibt es noch immer Persönlichkeiten, die es den Lehrern übel nehmen, wenn sie sich offen auf die Seite des Deutschthums stellen. Unter diesen Umständen wird sich die Regierung auf die Dauer der Verpflichtung nicht entziehen können, die Lehrer financiell so zu stellen, dass sie sich von deutsch-feindlichen Einflüssen unabhängig machen können.

Frankreich. Infolge des von vielen jungen deutschen Lehrerinnen geäußerten Wunsches, es möge ihnen Gelegenheit geboten werden, sich an einer staatlichen Schule in Frankreich in der französischen Sprache zu vervollkommnen, womöglich auch in ihrer (deutschen) Muttersprache Unterricht zu ertheilen, hat das französische Unterrichtsministerium die Bestimmung getroffen, dass an solchen Lehrerinnenseminaren der Provinz, wo Deutsch gelehrt wird,

---

*) Siehe: Kalender des Sächsischen Pestalozzivereins auf 1894 (Leipzig, Klinkhardt. 1 M.) S. 29—30.

deutsche Lehrerinnen unter folgenden Bedingungen zugelassen werden können: dieselben hätten den Seminaristinnen und auch den Lehrerinnen, die es wünschen, einen praktischen Unterricht (mit Conversationsübungen) im Deutschen zu ertheilen, worauf täglich höchstens $1^1/_2$ bis 2 Stunden zu verwenden sein würden, während sie die übrige Zeit entweder dem Unterrichte im Seminar beiwohnen, oder sich nach eigenem Ermessen beschäftigen könnten; den erwähnten Unterricht hätten sie unentgeltlich zu ertheilen, auch wäre es ihnen nicht gestattet, außer der Anstalt Lectionen gegen Honorar zu geben; in die Anstaltscasse hätten sie auf die Dauer eines zehn Monate betragenden Schuljahres 400 Francs, also monatlich 40 Francs einzuzahlen; hierfür würden sie in der Anstalt, gleich den internen Lehrkräften, ein besonderes Wohnzimmer nebst Heizung und Beleuchtung sowie Beköstigung erhalten; herzliche Aufnahme und freundliche Obsorge sei ihnen gewiss. Gesuche um Aufnahme nebst Zeugnissen sind unter folgender Adresse einzusenden: Ministère de l'Instruction publique, Direction de l'Enseignement primaire 6me bureau à Paris.

Recensionen.

Festschrift zum siebzigsten Geburtstage Rudolf Hildebrands, herausgegeben von Lyon. Leipzig 1894, Teubner.

22 Gelehrte oder Schulmänner haben mit diesem Buche dem greisen Meister, dem Mitarbeiter am Grimm'schen Wörterbuche, dem Verfasser des bahnbrechenden Werkes „Vom deutschen Sprachunterricht", eine Gabe dargebracht, die ihn erfreuen kann, weil sie ihm sagt, dass er sich treffliche Schüler herangebildet hat. Die Aufsätze behandeln das Gebiet der deutschen Sage, der Volksdichtung, der Wortdeutung, hauptsächlich aber des deutschen Unterrichtes: z. B. Griechische Hilfe im mittelhochdeutschen Unterricht; Niederrheinisches Deutsch; Wie kann der deutsche Unterricht zur Erziehung der Jugend beitragen? Aus der Praxis des deutschen Unterrichtes (Erläuterung einiger Sprachbilder), auch die Stellung des niederdeutschen Dialectes und seiner Werke zur hochdeutschen Schriftsprache und Literatur u. a. Zwei Aufsätze: „Über Gottscheds Stellung in der Geschichte der deutschen Sprache" (von Eugen Wolff) und „Bürger als Lehrer der deutschen Sprache" (von Jul. Sahr), verdienen wegen ihrer den Stoff erschöpfenden Behandlung und ihres interessanten Inhaltes hervorgehoben zu werden. Man ist ja gerade in letzter Zeit Gottsched wieder gerechter geworden; auf ein sonst wenig beachtetes Verdienst macht Wolff S. 239—257 aufmerksam: dass es nämlich Gottsched gewesen ist, der durch seinen Briefwechsel, seine „Redekunst" und seine Zeitschrift auf den Anschluss Österreichs und des katholischen Süddeutschlands an die hochdeutsche Gemeinsprache fördernd eingewirkt hat. W.

Ohlert, Allgemeine Methodik des Sprachunterrichtes in kritischer Begründung. Hannover, Meyer (Prior). Preis 3 M.

Über die Masse methodischer Schriften, die jahraus jahrein den Büchermarkt überfluten, ragt die vorliegende Schrift durch ihren philosophischen Geist weit empor. Sie lehnt sich an die psychologische Sprachbetrachtung Steinthals, Pauls und der Junggrammatiker. In ihrem allgemeinen Theil gibt sie auch in Kürze einen Abriss der wichtigsten Gesetze, die jene Männer aufgestellt haben. In erster Linie ist sie aber eine Reformschrift. Sie wendet sich als solche gegen die Überschätzung der classischen Sprachen und gegen die weit verbreitete Meinung von dem Einflusse des Studiums derselben auf das logische Denken. Sie verlangt eine stärkere Betonung des Deutschen im Unterrichte

und eine rationellere Methode beim Unterrichte in den modernen Sprachen. Sehr lehrreich für den praktischen Schulmann ist das Capitel „Sprache und Verständnis“ und die Folgerungen, die daraus für den Betrieb des deutschen (Umgangssprache und Schriftsprache) und des fremdsprachlichen Unterrichtes gezogen werden. Der erfahrene Schulmann wird da jedes Wort unterschreiben. Sehr lehrreich sind ferner die Einblicke in das Leben der Sprache, ihre Entstehung und ihr Wachsthum, in das eigenartige Wesen der lateinischen gegenüber der französischen, und endlich das Verhältnis der Sprache zur Logik, alles Grundfragen, von deren richtiger oder unrichtiger Lösung die Art des Unterrichtsbetriebes und vieles andere abhängt. Neben solchen tief einschneidenden Erörterungen laufen eine große Anzahl anderer her, die, wenn auch weniger fundamentaler Art, doch das Interesse des Lesers außerordentlich anregen. Das Buch Ohlerts bietet überhaupt stofflich so viel des Neuen, dass es schwer hält, Einzelheiten herauszugreifen. Der Referent kann versichern, dass er es von der ersten bis zur letzten Seite mit gleichem Interesse durchgelesen hat und dass wenige Seiten des Buches ohne Randbemerkung geblieben sind. Fast jede bot Anlass, dies und das zu bezeichnen als lehrreiche, feine Beobachtung oder als gelungene Deduction. Dabei liest sich das philosophische Werk verhältnismäßig leicht, obgleich es die schwierigsten Fragen der Sprachbetrachtung vorführt. W.

Krumbach, Geschichte und Kritik der deutschen Schullesebücher. I. Theil. Leipzig 1894, Teubner.

In diesem ersten Theile gibt Krumbach in acht Capiteln eine Geschichte des deutschen Schullesebuches. Zuerst berichtet er über dessen Vorgeschichte bis Rochow. Ickelsamer, Kromayer, Comenius, das Gothaer Lesebuch stehen da im Vordergrund der Besprechung. Er charakterisirt dann den „Kinderfreund“ — „eine literarische That von höchster Bedeutung in der Pädagogik“ — und veranschaulicht das Gesagte durch Proben aus dem Werke. Hierauf kennzeichnet er zwei andere Typen: Heckers und Sulzers Lesebücher (Realienbücher) und deren Nachahmer, endlich Salzmann, Guts Muths, Campe, Wolke. Er geht dann auf eine Reihe „gemeinnütziger“ Lesebücher über, als deren weit verbreitete Typen er Wilmsen und Schlez heraushebt und theils selbst, theils durch Urtheile ihrer Zeitgenossen beleuchtet. Das sechste Capitel beschäftigt sich mit den Einwirkungen Pestalozzi's und Herbart's auf den Inhalt und die Anordnung des Lesebuches. Den Einfluss dieser beiden Männer hält Krumbach außerordentlich hoch, wenn er auch zugesteht, dass das, was unter ihm wirklich geleistet worden, nur ein wertvoller „Beitrag“ zur Lösung der Lesebuchfrage genannt werden kann. Neben Herbart bespricht er auch dessen Schüler, allen voran Dörpfeld, Ziller und Thrändorf. Das siebente Capitel ist Diesterweg gewidmet, das achte Hiecke und Wackernagel und ihren „idealistisch-belletristischen Lesebüchern“. Letztere zwei sind mit ihren Grundsätzen heute tonangebend. — Schon diese kurze Inhaltsangabe mag die Leser überzeugen, dass in dem kleinen Schriftchen Krumbachs viel Lehrreiches enthalten ist, dass es uns über ein Gebiet aufklärt, das ungesichtet ein Chaos scheint und es in Wirklichkeit doch nicht ist. W.

Heintze, Gut Deutsch. 3. Aufl. Berlin 1894, Regenhardt. Preis 1.50 M.

Nach dem Vorgange Andresen's (Sprachgebrauch und Sprachrichtigkeit) und Wustmann's (Sprachdummheiten) bespricht Heintze in dem angeführten Büchlein eine Anzahl sprachlicher Erscheinungen, gegen die Gebildete zu fehlen pflegen oder in Betreff deren Erlaubtheit sie im Zweifel sind. Heintze ist maßvoller in seinem Urtheil als Wustmann und schreibt populärer als Andresen. Im Gange schließt er sich der Eintheilung der Schulgrammatik an, behandelt also zuerst Strittiges oder Sprachwidriges aus der Formenlehre und dann derartiges aus der Satzlehre. Oft muss er im Hinblick auf die Sprache unserer classischen Prosaisten gegen die zu streng urtheilende Schulgrammatik auftreten (z. B. S. 83), die häufig statt einer blos beschreibenden eine gesetzgebende Grammatik sein will. W.

Verantwortl. Redacteur Dr. Friedrich Dittes. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig

Soeben ist in meinem Verlage erschienen:

Erziehung und Ausbildung der Mädchen.

Ein Wegweiser für gebildete Eltern, für Lehrer und Erzieher.

Von

Albrecht Goerth,

Direktor an der höheren und mittleren Töchterschule in Insterburg, Ostpr.

I Teil: **Das Studium der Frauenseele.**

II. Teil: **Die Erziehung und Ausbildung der Mädchen im Elternhause und in den Schulen.**

Anhang: **Zur Frauenfrage.**

32 Bogen, gr. 8°, eleg. geh. Preis 6 Mark, geb. 7 Mark.

Dieses Werk bringt in rückhaltsloser Darstellung die offenbaren Mängel der heutigen Mädchenerziehung zur Sprache und wird in pädagogischen Kreisen großes Aufsehen erregen.

Zu beziehen durch alle Buchhandlungen, doch ist die Verlagshandlung auf besonderen Wunsch auch zu direkter Zusendung erbötig.

Julius Klinkhardt in Leipzig und **Berlin** W 9.

Musik Class. u. modn. 2- u. 4hdg. Ouverturen, Lieder, Arien etc. 800 Nrn. ...alische Universal-Bibliothek. **Jede Nr. 20 Pf.** Neu revidirte Auflagen. Vorzgl. Stich u. Druck, starkes Papier. — Elegant ausgestattete **Albums** à 1.50, revidirt von Riemann, Jadassohn etc. — Gebundene Musik aller Editionen. — Humoristica. Verzeichn. gr. u. fr. von **Felix Siegel, Leipzig,** Dörrienstr. 1.

Jede Buchhandlung und Postanstalt nimmt Bestellungen entgegen auf:

Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung.

Herausgegeben von **Moritz Kleinert.**

Preis halbjährlich 4 Mark.

NEUHEIT!

Reformhefte

für den Schreibunterricht,

15 Hefte im gewöhnl. Schreibheftformate, jedes 4 Bogen stark, pro Heft 10 Pf.

Gesetzlich geschützt, D.-R.-G.-M. Nr. 14007.

Ausführliche Prospekte

über diese Hefte stehen zu Diensten, auch ist die unterzeichnete Verlagshandlung erbötig, sämtliche Arten der Reformhefte postfrei zur Ansicht zu übersenden.

Berlin, W 9.

Julius Klinkhardt.

Im Verlage von **Julius Klinkhardt** in Leipzig und Wien erschien:

Lehrgang der Steilschrift

von

Franz Jaeger.

In drei Theilen (Current-, Latein- und Rondschrift).

Preis complet in Mappe M. 3.—.

Zweck dieses Schreibwerkes ist, einerseits die Steilschrift, deren Vorzüge bereits von hervorragenden pädagogischen und medicinischen Autoritäten anerkannt wurden, zur deutlichen Anschauung zu bringen, andererseits eine umfassende methodische Darstellung des Schönschreibens zu versuchen, und endlich das Schreiben der Steilschrift nachhaltig anzuregen und zu fördern. In dem hier gebotenen Lehrgange wird der Versuch gemacht, in den Schreib- und Schönschreibunterricht der Volks- und Bürgerschulen eine umfassendere Entwicklung und vielleicht auch eine entschiedenere und zweckmässigere methodische Behandlung zu bringen, als dies in den bisherigen Schreibwerken geschah. Die musterhafte Ausführung und Ausstattung des Werkes, sowie dessen niedriger Preis werden sicherlich überall, wo man sich für die Steilschrift interessirt, die wärmste Anerkennung finden.

Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

PAEDAGOGIUM.

Monatsschrift

für

Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

unter Mitwirkung hervorragender Paedagogen

von

Dr. Friedrich Dittes.

XVII. Jahrgang.

3. Heft, December 1894.

Leipzig.

Verlag von Julius Klinkhardt.

Inhalt des 3. Heftes.

Zur ethischen Reform der heutigen Schulen.

Von Th. Landmann-Königsberg i. Pr.

Nach einem ewigen Naturgesetz gibt es keinen Stillstand in der Entwickelung der irdischen Dinge; Stillstand ist Rückschritt; auf einen Rückschritt aber folgt mit Naturnothwendigkeit ein um so größerer Fortschritt. So ist auch selbstverständlich das Schulwesen der heutigen Zeit trotz mannigfacher Vorzüge im Vergleich zu früheren Zeiten noch keineswegs als vollkommen, seine Entwickelung demnach noch lange nicht als abgeschlossen zu betrachten. Die neue Zeit, namentlich aber die trüben, ja bedrohlichen socialen Verhältnisse der Gegenwart, heischen gebieterisch eine entsprechende Reform des Schulwesens; in welcher Richtung aber sich diese Reform im Interesse der Menschheit zu vollziehen hätte, das ist es, was im folgenden noch einmal im Zusammenhange dargelegt und möglichst klar begründet werden soll. Ausdrücklich sage ich „noch einmal"; denn die Reformideen, z. B. der Moralunterricht, die Einheitsschule, sind durchaus nicht neu, sondern schon mehrfach auch in diesen Blättern aufgestellt worden. Indes können gewisse pädagogische Forderungen nicht oft genug öffentlich besprochen werden; denn nur auf diesem Wege finden die neuen Ideeen mehr und mehr ihren Weg in die Menschenherzen, bis sie sich endlich jener Kreise bemächtigen, welche die Macht haben, heilsamen Wandel zu schaffen.

Bekanntlich ist der Mensch wesentlich das Product aus drei Factoren: er wird das, was Naturanlagen, was häusliche und was Schulerziehung aus ihm machen, wozu dann allerdings noch mannigfache Einwirkungen der Lebenslage als nebensächliche Factoren hinzukommen.

Von der allergrößten Wichtigkeit in der Entwickelungsgeschichte jedes einzelnen Menschen sind die Naturanlagen; denn nur zu wahr ist das Horazische Wort: „Naturam expellas furca, tamen usque recurret" (Mag man auch mit Gewalt das von der Natur Stammende verdrängen, es wird doch stets zurückkehren). Körperlich und geistig

gute Anlagen erleichtern ohne Zweifel das Erziehungsgeschäft ungemein, brechen sich sogar trotz ungünstiger Verhältnisse selbst Bahn, während es schwer hält, ja oft unmöglich ist, schlechte Naturanlagen zu unterdrücken oder in heilsame Bahnen zu lenken. — Man pflegt nun wol die Naturanlagen, gute und böse, körperliche und geistige, als etwas von Gott Gegebenes zu betrachten und beim Erziehungsgeschäft damit als mit einem unabänderlichen Factor zu rechnen. Ja freilich, einstweilen muss die Schule sich, so gut es gehen will, mit den fehlerhaften Anlagen der Kinder, mit körperlicher Schwäche, Gemüthlosigkeit, Neigung zur Trägheit, Unaufrichtigkeit etc. abfinden und ihre beste Kraft in oft ohnmächtigem Kampfe mit diesen Fehlern aufbieten, was um so erfolgloser wird, je mehr jene Fehler in der modernen häuslichen Erziehung Nahrung finden. — Sollte nun Gott in der That willkürlich die Anlagen ohne Ansehen der Person vertheilen, oder sollte nicht etwa das Verhalten der Eltern auf die Anlagen Einfluss haben? Ohne Zweifel ist letzteres der Fall, ohne Zweifel sind schlechte Naturanlagen weitaus in den meisten Fällen das Ergebnis des bedauerlichen Umstandes, dass heutzutage Ehen nicht mehr zur rechten Zeit und immer weniger aus wahrer, inniger Herzensneigung geschlossen werden. Theils spielen heute bei Eheschließungen sinnliche, theils und zumeist materielle Interessen die unglückselige Hauptrolle, und der männliche Theil entschließt sich in der Regel erst dann zu dem „gewagten“ Schritt, wenn die beste Kraft vergeudet, wenn das Leben gründlich „genossen“ ist. Die schönste Gottesgabe, das Gemüth, muss schlechterdings unter der heute herrschenden materialistischen — um nicht zu sagen „frivolen“ — Auffassung der ehelichen und Familienverhältnisse in bedauerlicher Weise schwinden, und in der That ist eine wahrhaft erschreckende Gemüthlosigkeit das Charakteristicum der großen Mehrzahl der heutigen Menschheit von jung und alt. — Was Wunder, wenn aus den auf sinnlicher oder materieller Basis gegründeten Ehen Kinder hervorgehen, denen es an jenen schönen geistigen und körperlichen Anlagen fehlt, welche das spätere Lebensglück bedingen, die dagegen mit manchen andern, das Leben vergiftenden, fehlerhaften Anlagen behaftet sind! In der That, — die Erziehungsthätigkeit würde ungemein vereinfacht, erleichtert und erfolgreicher werden, wenn die Ehen heiliger gehalten, wenn sie aus wahrer, auf gegenseitiger Achtung begründeter Liebe hervorgingen! — Wie dieser schöne Zweck zu erreichen, darüber würde eine eigene Abhandlung zu schreiben sein; hier wollen wir uns damit begnügen, darauf hinzuweisen, dass die neuerdings auf deutschem

Boden entstandenen Gesellschaften für ethische Cultur unter anderem auch die „Erneuerung des Familienlebens“ auf ihre Fahne geschrieben haben. Damit haben die ethischen Gesellschaften offenbar einen glücklichen Griff gethan; möchte nur der Erfolg nicht fehlen!

Nicht viel erfreulicher sieht es mit dem zweiten Factor im Werdeprocess des jungen Menschenkindes, der häuslichen Erziehung, aus. Die Verbildung der Kinder der oberen Gesellschaftskreise geht Hand in Hand mit dem gänzlichen Mangel an häuslicher Erziehung in den niederen Volksschichten. Während in jenen Kreisen infolge einer verkehrten Lebensauffassung die Neigung vorherrscht, die Kinder wesentlich nur für die „Geselligkeit“ zu erziehen, ihnen jene oberflächliche „Salonbildung“ zu vermitteln, welche doch himmelweit von der wahren Bildung verschieden ist, mangelt es in den niederen Volksschichten meistens sowol an dem nöthigen Verständnis für die Kindererziehung, als auch besonders an der erforderlichen Zeit und den Mitteln dazu, so dass also hier von einer eigentlichen Erziehung überhaupt kaum die Rede sein kann. Da also eine planmäßig geleitete häusliche Erziehung von dem Hause nicht erwartet werden kann, so fällt schlechterdings der Schule die schwere Aufgabe zu, planmäßig die rechte Erziehung der Jugend in die Hand zu nehmen; die Schule muss es wol oder übel versuchen, die durch Geburt und häusliche Erziehung begründeten Fehler, so gut es gehen will, durch consequente Einwirkung zu beseitigen. Ein mühevolles und oft erfolgloses Geschäft!

Als Norm für die gesammte Schulthätigkeit ist also der bekannte, aber noch durchaus nicht gebürend zur Geltung gebrachte Grundsatz aufzustellen, dass die Schule nicht nur die Aufgabe hat, unterrichtend, sondern wesentlich „erziehend“ zu wirken. Die Erziehung der Jugend aber soll eine allgemeine und eine harmonische sein! — Allgemein soll sie sein, insofern der Schüler weder zu einem bestimmten Stande oder Berufe, noch zu einer bestimmten Religion erzogen werden soll; er soll vielmehr durch die Einwirkung der Schule auf eine so hohe allgemeine Bildungsstufe erhoben werden, dass er sich von diesem Bildungsniveau aus leicht selbständig für jeden späteren Beruf geeignet machen kann, dass er für jede spätere Lebenslage gerüstet erscheint. Aber auch harmonisch soll die Bildung sein, nicht einseitig, insofern etwa nur ein Organ des Geistes, beispielsweise der Verstand, auf Kosten der übrigen Geistes- und auch der Körperkräfte herangebildet wird. Nur die harmonische, in dem rich-

tigen Verhältnis durchgeführte Entwickelung der guten Naturanlagen, verbunden mit der consequenten Unterdrückung der schlechten, — das allein ist richtige Erziehung, das allein führt zur wahren Bildung.

In dem richtigen Verhältnis sollen die verschiedenen Bildungsgebiete in der Schule berücksichtigt werden! Es wird sich also zunächst fragen, in welchem Verhältnis die vier wichtigsten, bei der Erziehungsthätigkeit in Frage kommenden Bildungsgebiete, die physische, ethische, intellectuelle und ästhetische Bildung, in der Schule Anspruch auf Berücksichtigung haben.

Aus der richtigen Beantwortung dieser Frage wird sich dann mit Sicherheit ergeben, ob die heutigen Schulen ihren Zweck erfüllen, oder nicht, und in welcher Hinsicht dieselben, wenn letzteres der Fall ist, noch reformbedürftig sind.

Die physische Ausbildung, also die Körperpflege, hat allerdings nur einen secundären Wert, insofern sie nicht Selbstzweck, sondern Mittel zum Zweck der geistigen Entwickelung, eines gesunden, kräftigen geistigen Lebens ist. Aber eben deshalb ist sie auch als die grundlegende Bildung vom größten Wert und um so mehr in der Schule zu berücksichtigen, als das Haus heute durchschnittlich nicht nur recht wenig für die Körperpflege sorgt, sondern in dieser Hinsicht großentheils sogar ganz verkehrte und zweckwidrige Grundsätze befolgt.

Die ethische Bildung, d. h. die Ausbildung der Vernunft, des Unterscheidungsvermögens zwischen gut und böse, zwischen Recht und Unrecht; die Ausbildung des Gemüths, der Fähigkeit und Neigung, theilzunehmen an des Nebenmenschen Leid und Freude; die Ausbildung des auf das Gute gerichteten Willens, des Charakters; endlich die Ausbildung des religiösen Gefühls, der Liebe zu Gott und seiner ewigen Weltordnung — diese ethische Bildung ist — dagegen ist kein Widerspruch denkbar — weitaus der wichtigste und unentbehrlichste Theil der Erziehung. Auf einer richtigen ethischen Erziehung basirt ohne allen Zweifel nicht nur das wahre Glück des Einzelnen und der Familie, sondern auch das nationale Wol, die Wolfahrt der Völker.

Die intellectuelle Bildung, die Ausbildung des Verstandes, die Fähigkeit zu unterscheiden zwischen Nützlichem und Schädlichem, ist ja für das praktische Leben von größter Wichtigkeit. Ihr Ergebnis aber, die Klugheit (Weltklugheit), kann sogar ohne die nöthige ethische Bildung zu einem überaus gefährlichen Besitzthum werden.

Selbstsucht, Herrschsucht und andere unethische Eigenschaften haben, verbunden mit großer Intelligenz, namenloses Unheil in der Welt angerichtet. Die größten Verbrecher, von denen uns die Weltgeschichte erzählt, jene Fürsten, welche sich nicht entblödeten, Tausende von „Unterthanen“ ihrer Sinnlichkeit, ihrem Ehrgeiz oder ihrer religiösen Verblendung zu opfern, waren sicher meist intellectuell hervorragende, der ethischen Bildung aber völlig entbehrende Menschen. Ein Sulla, Augustus, Philipp II., Napoleon u. s. w. sind demnach nicht als „Zuchtruthen“ der Völker in der Hand Gottes anzusehen, sondern als „Geißeln“ der Völker infolge des Mangels an harmonischer Durchbildung, während sie, wenn ihr starker Wille und ihre Intelligenz mit ethischer Gesinnung gepaart gewesen wäre, die größten Wolthäter und Beglücker der Menschen hätten sein können. Die intellectuelle Bildung hat also nur im Bunde mit ethischer Bildung wahren Wert; die letztere Bildung ist demnach weit wichtiger.

Was endlich die ästhetische Bildung, die Ausbildung des Geschmacks, des Sinnes für das Schöne betrifft, so ist dieselbe gewiss, soweit sie im Dienste der ethischen Bildung steht, gut und wünschenswert; wofern sie aber diese Grenze überschreitet, dürfte sie doch nicht als ein nothwendiger Bestandtheil der Schulbildung betrachtet werden können. Man könnte sich eben sehr wol denken, dass Menschen auch ohne besonderes Verständnis für höhere Kunstwerke ihrer göttlichen Bestimmung entsprechend gut und glücklich leben. Die ästhetische Bildung gehört also offenbar zu den zwar wünschenswerten, nicht aber nothwendigen Bestandtheilen der harmonischen Bildung.

Fassen wir nun die Ausgestaltung der heutigen Schulen vorurtheilsfrei ins Auge, so können wir uns der Wahrnehmung nicht verschließen, dass dieselbe schlechterdings noch in einem auffallenden Missverhältnis zu jenen idealen Anforderungen steht; denn sämmtliche Schulen, höhere und niedere, legen noch immer das Hauptgewicht auf die intellectuelle Bildung, während sie die physische und ganz besonders die ethische Bildung ihrer Zöglinge ganz unverhältnismäßig vernachlässigen. So sei es mir denn gestattet, im folgenden den Weg zu einer zweckentsprechenden Reform in möglichst kurzen Umrissen wenigstens anzudeuten, wobei hie und da Wiederholungen früher bereits aufgestellter und besprochener Forderungen nicht zu vermeiden sein werden.

Dass das „Schulleben“ überhaupt, also das vier- bis sechsstündige Stillsitzen in mehr oder weniger schlechter, verdorbener Luft an und

für sich schon hemmend auf die physische Ausbildung, die körperliche Entwickelung einwirkt, ist zweifellos. Dieser nachtheilige Einfluss des Schullebens soll durch etwa zwei wöchentliche Turnstunden aufgehoben werden, wozu dann in neuerer Zeit noch wöchentlich einige Stunden zu Bewegungsspielen verwendet werden. — Gesetzt, dies wäre der Fall, die übeln Einflüsse des vielen Sitzens auf die Körperbildung würden durch die wenigen der Körperpflege gewidmeten Stunden einigermaßen paralysirt, so hätte die Schule ihre Aufgabe bezüglich der Körperpflege noch lange nicht gelöst; denn ihre Aufgabe ist es doch gerade, die körperliche Entwickelung der Jugend in einer dem geistigen Leben dienlichen Weise zu fördern; sie verfehlt also ihren Zweck, wenn sie sich darauf beschränkt, jenen der Körperentwickelung entgegenstehenden Einrichtungen in unzureichender Weise entgegenzuwirken. — Soll die Körperpflege in der Schule in ein richtiges Verhältnis zu der Bildung des geistigen Lebens treten, dann ist es unerlässlich, dass der Körperpflege täglich eine entsprechende Zeit eingeräumt werde; dann müssen die der körperlichen Bewegung gewidmeten Stunden auf Kosten der übrigen Unterrichtsstunden entsprechend vermehrt werden. Naturgemäß sollte in den unteren Schulclassen sogar die Sorge für die Körperbildung in den Vordergrund treten; je weiter nach oben würde dann im Verhältnis zu dem vorschreitenden Lebensalter der Schüler die Körperpflege mehr und mehr zu Gunsten der geistigen Bildung zurücktreten können. Für die ganze Schulzeit aber müsste an dem Grundsatz festgehalten werden, dass für die Körperpflege täglich eine gewisse Zeit ausgesetzt würde. Ganz unverhältnismäßig und unzulänglich erscheint die bisherige Einrichtung des zweistündigen Turnens in der Woche, während der geistigen Gymnastik durchschnittlich eben täglich vier Stunden eingeräumt werden. Auch die Leibesorgane bedürfen, wenn sie kräftig functioniren und aus ihrer Function sich ein reges, kräftiges Geistesleben entwickeln soll, ganz gewiss täglicher Übung. Und die hierzu nöthige Zeit würde sich ohne Zweifel finden, wenn endlich all jener theils ganz überflüssige, theils schädliche Gedächtnisballast aus dem Lehrplan der Schulen gestrichen würde, worauf ja schon mehrfach nachdrücklich hingewiesen worden ist.

Da aber der Zweck der Turnstunden nicht der ist, die männliche Jugend zu Athleten, die weibliche zu Amazonen heranzubilden, sondern da der Zwek derselben lediglich die Erwerbung körperlicher Gesundheit, Kraft und Frische ist, so ist der Schwerpunkt des Turnens in die Freiübungen, Ordnungsübungen, Reigen und Bewegungsspiele zu

verlegen, während das Geräthturnen erheblich beschränkt werden könnte. Ganz besonders wären beim Geräthturnen alle halsbrecherischen, überhaupt gefährlichen Übungen auszuschließen; denn abgesehen davon, dass einzelne Schüler durch einen Unfall beim Turnen körperlich für ihr ganzes Leben geschädigt werden, ja sogar das Leben verlieren können, kommt das Turnen infolge solcher Unfälle, namentlich wenn sie sich wiederholen, offenbar bei den Angehörigen der Schüler überhaupt in Misscredit. — Classen-Spaziergänge sind gewiss sehr nützlich, sollten aber mehr Feld und Wald zum Ziele haben, als die Gasthäuser und Vergnügungsorte, sollten also mehr gesunder Bewegung in freier Luft und einem erhebenden Naturgenuss gewidmet sein, als einem der Jugend weniger ersprießlichen bloßen Vergnügen.

Sorgt die Schule in der soeben angedeuteten Form ausreichend für die physische Entwickelung ihrer Zöglinge, für körperliche Gesundheit und Frische, so wird sie auf der hierdurch gewonnenen Grundlage um so erfolgreicher an dem Ausbau des geistigen Lebens der Schüler arbeiten können.

Unserer oben aufgestellten Wertschätzung der vier Bildungsgebiete entsprechend haben wir zunächst von der ethischen Bildung zu sprechen, in deren bisheriger, geradezu auffallender Vernachlässigung ohne allen Zweifel die Quelle aller menschlichen Unvollkommenheit, weitaus des meisten Jammers und Elends auf dieser Erde zu suchen ist. Aus dieser Quelle stammt der heute alle Verhältnisse beherrschende Egoismus und Materialismus, aus dieser Quelle alle Roheit, Unaufrichtigkeit, Ungerechtigkeit, Rücksichtslosigkeit, sowie alle sonstigen den ethischen Gesetzen widersprechenden Eigenschaften, durch deren Bethätigung Menschen ihre Mitmenschen fort und fort plagen, quälen und nicht nur diesen, sondern auch sich selbst aufs gründlichste das Leben verbittern.

Soll's besser auf der Erde werden, sollen die Schulen ihre erziehliche Aufgabe lösen und ihre menschenbeglückende Mission erfüllen, dann würde in erster Linie der confessionelle Religionsunterricht in allen Schulen einem allgemeinen religiösen Moralunterricht Platz machen müssen. Hinweg aus dem Religionsunterricht mit allem antiquirten, für die Jugend unverständlichen Memorirstoff; hinweg mit allem Menschenwerk! Die Jugend soll in der Schule das richtige Verständnis für das wahre Wesen der Gottheit gewinnen, soll bekannt gemacht werden mit der erhabenen, ewigen göttlichen Weltordnung und mit jenen für alle Völker und alle Zeiten geltenden göttlichen

Moralgesetzen, deren Befolgung zum wahren, gottgewollten Glück und endlich zur Glückseligkeit führt. Dieser Zweck wird durch den heutigen Religionsunterricht auch nicht annähernd erreicht. Der Fehler ist offenbar der, dass bei weitem zu viel Gewicht auf die Glaubenslehre und die mit ihr im Zusammenhange stehenden menschlichen Festsetzungen gelegt wird, während der wichtigste Theil der Religion, der göttliche Kern, die Sittenlehre, die nicht menschlichen Ursprungs, sondern göttlicher Natur ist, als das Unwesentlichere in den Hintergrund gedrängt wird. Will man der Wahrheit die Ehre geben, so muss man zugestehen, dass der Religionsunterricht, wie er heute vorschriftsmäßig in den Schulen ertheilt wird, eher geeignet ist, die Gemüther der Kinder mit Abneigung gegen die Religion zu erfüllen, als dass er einen veredelnden Einfluss auf Herz und Gemüth auszuüben vermöchte. Soll der Religionsunterricht seinen Zweck erfüllen, soll er die Schüler zu innerlich fest gegründeten, sittlich guten Menschen heranbilden, dann muss endlich aufgeräumt werden mit all jenem antiquirten Gedächtniskram, dessen Aneignung der Jugend viel unnütze Qual bereitet und die geistige Frische raubt; dann muss an Stelle einer Reihe von biblischen Geschichten, von Gesangbuchversen und Bibelsprüchen, deren Inhalt nicht nur unverständlich, sondern theilweise sogar entsittlichend wirkt, ein ethisch wertvollerer Stoff eingesetzt werden. Diesen ethischen Unterrichtsstoff, der den Schülern einen festen moralischen Halt fürs Leben mitgeben soll, für Lehrer und Eltern herauszufinden und systematisch darzustellen, dazu hat jetzt in anerkennenswerter Weise die deutsche Gesellschaft für ethische Cultur in Berlin den ersten energischen Schritt gethan, indem sie für das beste derartige Lehrbuch einen Preis von 4000 Mark ausgesetzt hat. Innerhalb zweier Jahre steht also ein geeignetes Lehrbuch des Moralunterrichts in Aussicht! —

Neben jenem nutzlosen Lernstoff ist aber auch manches geradezu entsittlichende, also schädliche Element im heutigen Religionsunterricht vorhanden. Dazu gehört vor allem die Lectüre der Bibel, welche leider der Jugend und dem Volke noch immer in ihrem ganzen Umfange in die Hand gegeben wird. Man braucht nur einen Theil des Pentateuch zu lesen, um es unbegreiflich zu finden, wie es möglich ist, dass die Bibel seit Jahrhunderten bis heute noch der Jugend und dem Volke als Erbauungsbuch, als Quelle göttlicher Weisheit angepriesen worden ist und noch fortgesetzt ohne jegliche Streichung verbreitet wird. Allerdings soll das Kind nicht mit dem Bade ausgeschüttet, nicht die ganze Bibel aus der Welt geschafft

werden. Die ewigen, göttlichen, für alle Menschen geltenden Wahrheiten, der köstliche Schatz von Lebensweisheit, alle jenen in erhabenem Stil, theils auch in poetischer Form geschriebenen Bibelstellen von bleibendem Wert sollen der Menschheit erhalten bleiben. Aber eine scharfe kritische Sichtung des Inhalts der Bibel, eine Ausscheidung alles unnützen, unverständlichen, antiquirten und sittlich schädlichen Materials ist dringende Nothwendigkeit. Der erste Schritt zur Herstellung von „Schulbibeln“ in obigem Sinne ist ja allerdings auch bereits seitens der Directorenconferenz gethan, doch harrt die Maßnahme noch immer ihrer endgültigen Durchführung.

Demnach kann die Jugend dem Religionsunterricht, wie er heute noch ertheilt wird, wenig oder nur ein erzwungenes Interesse entgegenbringen, zumal die Religion in den oberen Classen der höheren Lehranstalten vorzugsweise als „Wissenschaft“ gelehrt wird; Herz und Gemüth bleiben großentheils unberührt und kühl. Soll der Religionsunterricht die Jugend wirklich veredeln, also seinen eigentlichen Zweck erreichen, dann muss er seines kirchlich-confessionellen Charakters entkleidet werden, dann muss die für alle Menschen geltende „Sittenlehre“ in den Vordergrund treten, an alle Schüler ein gemeinsamer ethisch-religiöser Unterricht ertheilt werden, und so ertheilt werden, dass die göttlichen Moralgesetze der Jugend fürs ganze Leben im Herzen, nicht im Kopfe haften, dass sie für alle Zeiten ihr unverlierbares geistiges Eigenthum bleiben!

Der bekannteste Einwand, der von den Gegnern des Moralunterrichts gegen denselben erhoben wird, ist der, dass dieser Unterricht im Gegensatz zum Religionsunterricht etwas Nüchternes, Trockenes, Farbloses an sich habe, dass er den Kindern langweilig sein und daher keinen besonderen Einfluss auf ihr Gemüthsleben haben würde. So können, meine ich, nur Leute sprechen, die von der Erhabenheit der göttlichen Moralgesetze noch nicht durchdrungen, die noch befangen sind von dem alten, noch immer nicht überwundenen Vorurtheil, dass der Gottesdienst das Wesentliche im religiösen Leben sei, und nicht vielmehr die thätige Nächstenliebe, das Thun nach dem Willen Gottes. Die heutige Zeit hat den Sinn des schönen Jesuswortes noch nicht gefasst: „Es werden nicht alle, die zu mir sagen: Herr, Herr, in das Himmelreich kommen, sondern die den Willen thun meines Vaters im Himmel.“ Allerdings, — wem das rechte Verständnis für den ethischen Unterricht mangelt, der wird auch gewiss ein trockener, langweiliger Lehrer sein und seine Schüler dafür nicht sonderlich zu begeistern vermögen. Hieraus folgt, dass zum Zweck

der Ertheilung eines erfolgreichen Moralunterrichts auch die Vorbildung der Lehrer einer entsprechenden Änderung bedarf; doch hierauf kommen wir noch zurück.

Dem ethischen Unterricht soll eben auch das poetische, feierliche, zur Andacht stimmende Element nicht fehlen. Es sollen, wie schon oben ausgeführt wurde, die kostbaren, in der Bibel enthaltenen, sozusagen, ethisch-poetischen Schätze theils dem Inhalte, theils sogar dem Wortlaute nach für alle Zeiten der Menschheit bewahrt bleiben. Ein Theil der hochpoetischen Psalmen, eine Menge ethischer Lebensregeln, ganz besonders aber die erhabenen Lehren Christi von der Gottes- und Nächstenliebe sollen ein wesentlicher Bestandtheil des Moralunterrichts bleiben. Hierzu würden dann noch zweckmäßig allgemein gültige Stellen aus andern Religionsbüchern, aus dem Talmud, dem Koran, selbst aus chinesischen, indischen und persischen Religionsbüchern kommen, welche alle viel für ethische Zwecke brauchbares Material enthalten. Denn — der Kernpunkt aller höheren Religionen ist und bleibt doch immer die Sittenlehre, welche alle jene Moralgesetze enthält, die nicht von Menschen aufgestellt, also göttlicher Natur sind. Alle sonstigen Dogmen, Unterscheidungslehren u. s. w. sind nichts anderes als Menschenwerk und daher aus dem Unterricht als unwesentlich auszumerzen. Diese große Wahrheit, die Lessing bereits vor hundert Jahren in seinem unsterblichen „Nathan“ gepredigt hat, ist noch immer nicht Gemeingut der Menschheit geworden. Es ist aber Zeit, dass sie es werde! Das bezweckt auch Herr von Egidy, dessen Idee des „Einigen Christenthums“ dem Ideal des in die Schulen einzuführenden ethisch-religiösen Unterrichts entsprechen dürfte. Dieses „Einige Christenthum“, dessen Kern die Sittenlehre bilden müsste, ist es, welches zunächst an Stelle des bisherigen Religionsunterrichts in die Schulen verpflanzt, in den Schulen angebaut werden sollte. Denn die erwachsene Menschheit sofort, wie es Herr von Egidy so warmherzig wünscht und erstrebt, in ihrer Gesammtheit in der einen Religion zu vereinen, das dürfte doch leider eine unlösbare Aufgabe sein. Von Ideen, Vorurtheilen und Gewohnheiten, die dem Menschen bereits, sozusagen, zur zweiten Natur geworden, lässt er bekanntlich sehr schwer oder gar nicht; dazu kommt als hinderndes Moment Gleichgültigkeit und Selbstsucht, der äußere Vortheil. „Neigung besiegen ist schwer; gesellet sich aber Gewohnheit wurzelnd allmählich hinzu, — unüberwindlich wird sie.“ Die Hoffnung auf religiöse Einigung aller Menschen dürfte erst dann in Erfüllung gehen, wenn durch die entsprechende Einwirkung auf die Jugend spätere Generationen auf

eine höhere Culturstufe emporgehoben sein werden. Daher ist es unsere nächstliegende Aufgabe, mit allen Mitteln darauf hinzuarbeiten, dass so bald als möglich ein allgemeiner Moralunterricht in dem oben angedeuteten Sinne in den Schulen eingeführt werde! Das aber kann nur durch fortgesetzte mündliche und schriftliche Verbreitung dieses Gedankens angestrebt werden.

Mit der Einführung eines allgemeinen Moralunterrichts, der etwa zweimal wöchentlich zu ertheilen wäre, ist's nun aber noch nicht gethan. Zum Zweck der ethischen Durchbildung der Schüler muss schlechterdings auch eine entprechende Modification der andern Unterrichtsfächsr eintreten.

Dem Moralunterricht steht in ethischer Hinsicht der Unterricht im Deutschen am nächsten, zumal dieses Fach reichliche Gelegenheit zur Lectüre ethischer Schriften und im Anschluss hieran zu „ethischen Betrachtungen“ bietet. Selbstverständlich muss in den unteren Classen der Hauptnachdruck darauf gelegt werden, dass die Kinder möglichst correct lesen, schreiben und sprechen lernen, und dass dies auch in anerkennenswerter Weise in zweckmäßig methodischer Form angestrebt wird, ist unzweifelhaft. Es kann sich also hier nur um den Unterricht in den oberen Classen handeln, der vorzugsweise der Literatur gewidmet ist. — Dieser Unterricht bedarf, wenn er nicht theils wirkungslos, theils von schädlicher, der ethischen Bildung zuwiderlaufender Wirkung sein soll, einer gründlichen Reform. Gerade hier findet die sogenannte „Salonbildung“ den allergünstigsten Boden, auf dem sie üppig emporwuchern kann. Zwar ist ja in neuerer Zeit bereits an maßgebender Stelle darauf Bedacht genommen, dass in den Schulen mehr auf Behandlung des Inhalts classischer Werke, als auf systematische Behandlung der Literaturgeschichte gehalten werden soll; doch ist bis jetzt weder eine der ethischen Bildung entsprechende Auswahl der zu lesenden classischen Werke getroffen worden, noch auch ist der gedächtnismäßig zu erlernende Stoff biographischer Einzelheiten genügend beschränkt worden. Wieviel kostbare Zeit würde erspart, wielviel nutzloser Plage würde die Jugend überhoben sein, wenn aller todte, unfruchtbare Gedächtnisballast, jenes Material für die Salonbildung, aus dem Unterricht ausgemerzt würde! Es gibt ja Bücher genug, aus denen man bei Gelegenheit sofort ersehen kann, wann etwa ein Dichter geboren oder gestorben ist, wann er dieses oder jenes Werk geschrieben, welches die Titel seiner Werke sind, u. s. w. Warum die Jugend zu einem „wandelnden Lexikon“ machen? Warum ihr mit solch unfruchtbaren Dingen Zeit und Frische rauben?

Warum ihr damit die schöne Jugendzeit verbittern? Und sind denn solche Kenntnisse bleibende Errungenschaften? Haben denn nicht schon die Lehrer auf der Schule ihre Noth mit dem ewigen „Vergessen“ solcher trockenen Details? Und fallen diese Kenntnisse nicht bald nach der Schule, wenn sie nun nicht mehr fort und fort im Gedächtnisse reproducirt werden, ganz und gar der Vergessenheit anheim? Und schadet das etwas? Ist es also der Mühe wert gewesen, sie den Schülern zu vermitteln?! — —

Was die Auswahl des Lese- und Lernstoffes für den deutschen Unterricht in der Schule betrifft, so sollte für die oberen Classen fortan nicht sowol das ästhetische, als vielmehr das ethische Bildungsbedürfnis maßgebend sein. In die Schule, die es doch eben noch mit unreifen, der Aufklärung bedürftigen Geistern zu thun hat, gehören schlechterdings nicht literarische Stoffe, welche lediglich darauf berechnet sind, reifen, innerlich bereits gefestigten Geistern, also Erwachsenen, einen erhebenden ästhetischen Genuss zu gewähren. Hierzu sind offenbar sämmtliche classischen Dramen zu rechnen, in welchen das erotische Element, wenn auch noch so schön und decent, eine Hauptrolle spielt. — Solche an und für sich herrliche Motive werden durch die öffentliche Besprechung vor Kindern mehr oder weniger in den Staub herabgezogen und wirken auf die unreifen Gemüter, die noch kein Verständnis dafür haben können und haben sollen, nicht erhebend, sondern geradezu sinnverwirrend. Ein verständiger Lehrer, meine ich, der sich auf den geistigen Standpunkt seiner Schüler zu setzen versteht und dies pflichtgemäß zu thun bestrebt ist, kann dergleichen Themata nur mit innerem Widerstreben in der Classe besprechen. Und dieses Widerstreben ist kennzeichnend genug für das Unberechtigte eines solchen Unterrichts. Ganz sollten demnach die heute noch zur Lectüre in der Schule vorgeschriebenen Dramen überhaupt nicht gelesen werden, wol aber in maßvollen, dem ethischen Bildungsziel entsprechenden Auszügen. In diesem Sinne eine brauchbare Blumenlese aus den besten Classikern für den Schulzweck herzustellen, wäre noch eine verdienstvolle Arbeit; denn die bisher erschienenen „Schulausgaben“ entsprechen den ethischen Anforderungen noch nicht.

Eine ähnliche Auswahl mit steter Rücksichtnahme auf den ethischen Gehalt wäre in Bezug auf die Lectüre lateinischer und griechischer Classiker in den oberen Classen der Gymnasien zu treffen. Theils werden bis jetzt Werke kriegerischen Inhalts, wie Cäsar, Xenophon u. a., theils solche Werke gelesen, die mehr der ästhetischen

Bildung dienen, deren Inhalt außerdem stellenweise mehr sittlich schädigend als fördernd wirkt. Bei aller Schönheit der Tragödien des Sophokles, der Dichtungen des Horaz, Vergil, Ovid u. a., der Homerischen Gesänge muss doch sehr bezweifelt werden, dass diese classischen Werke auch für die noch unreife Jugend in ihrem ganzen Umfange eine geeignete Lectüre bieten. Ist doch in all diesen Werken viel Stoff enthalten, der die Phantasie der Jugend bedenklich erhitzt, der zum Cultus des verfeinerten sinnlichen Lebensgenusses führt und — zum geistigen Hochmuth verleitet! Aus dieser Quelle stammt ohne Zweifel jene heutzutage in den oberen Schichten so stark vertretene, ganz unethische Überhebung, das Streberthum, die bedauerliche Exclusivität gegenüber den minder Gebildeten oder Begüterten, die Genusssucht, der Materialismus und Egoismus. In der That, von der heute für die Schulen vorgeschriebenen Lectüre wäre viel zu streichen und statt dessen eine für die Jugend passendere Auswahl aus den ethisch-philosophischen Schriften des Cicero, Xenophon, Plato u. a., aufsteigend vom Leichteren zum Schwereren, für die verschiedenen Classen zu treffen. Auch hier haben wir einen herrlichen, noch lange nicht genügend gehobenen Schatz ethischer Lebensweisheit für den Schulunterricht zu verwerten.

Ungemein viel schöne Zeit würde ferner zu andern wichtigen Unterrichtsstoffen gewonnen werden, wenn der systematische grammatische Unterricht in den fremden Sprachen in Gymnasien und höheren Mädchenschulen auf das zum Verständnis der Lectüre nothwendige Maß beschränkt würde, das Lateinische aber in den Realgymnasien ganz in Wegfall käme. Ein erfreulicher Anfang dazu ist ja bereits durch Neubegründung „lateinloser Realschulen“ und Umwandlung der Realgymnasien in „Oberrealschulen“, die ja eben das Latein aus ihrem Lehrplan gestrichen haben, gemacht worden. — Eine formale Schulung des Geistes, eine heilsame geistige „Gymnastik“, — worauf die Herren Philologen ja noch immer so stark pochen —, würde durch den grammatischen Unterricht doch nur dann erzielt werden, wenn die Jugend mit wirklichem Interesse und reiferem Geiste an das Studium einer fremden Sprache heranträte. Dann könnte auch in verhältnismäßig ganz kurzer Zeit ein grammatisches Pensum bewältigt werden, auf dessen Durcharbeitung jetzt in der Schule jahrelang viel kostbare Zeit und Mühe verwendet werden muss. Die Jugend hat einmal naturgemäß für die trockenen grammatischen Regeln kein Interesse; erzwungene Leistungen haben aber vom ethischen Standpunkte aus keinen Wert. Freudig soll die Jugend arbeiten und nicht mit

Seufzen! Die Erfahrung lehrt außerdem zur Genüge, dass Schüler, welche „nur dem Zwang gehorchend, nicht dem eigenen Trieb“ in der Schule in den Sprachen wenig leisteten, später im Leben die brauchbarsten und tüchtigsten Mitglieder der menschlichen Gesellschaft geworden sind. Das winzige und ganz zwecklose Ergebnis des lateinischen Unterrichts in den Realgymnasien ist wahrlich der darauf verwendeten Zeit und Kraftanstrengung nicht wert. Die geistige Gymnastik kann sehr wol durch andere, mehr fürs praktische Leben geeignete, auch inhaltlich wertvollere Fächer erzielt werden; ganz besonders erscheinen für diesen Zweck die ja fürs praktische Leben so unentbehrlichen und überaus wertvollen mathematischen Wissenschaften geeignet.

Den oben entwickelten Erziehungsgrundsätzen gemäß würde ferner auch der Lehrstoff für die realen Fächer, Geschichte, Geographie und Naturkunde nach Inhalt und Umfang ein anderer werden müssen. Der Maßstab für die Auswahl aus dem ungeheuer angewachsenen und von Jahr zu Jahr immer mehr sich häufenden wissenschaftlichen Material soll wesentlich das ethische Interesse der Jugend sein. Alle Einzelheiten, deren Kenntnis man füglich im Leben entbehren könnte, aller nutzlose Gedächtnisballast, alles Material für die Salonbildung — alles das muß zu Gunsten eines wichtigeren Bildungsmaterials gestrichen werden. Solch nutzlosen Materials, dessen Durcharbeitung nur Lehrenden und Lernenden eine unerquickliche Pein bereitet, ist aber noch immer trotz mancher bereits versuchten Sichtung des Lehrstoffs eine übergroße Fülle! — Das für den Schulzweck auszuwählende Material muss nach allgemeineren Gesichtspunkten gesichtet werden; es soll sich nur auf solche Dinge erstrecken, die geeignet sind, die Jugend über ihre Stellung als Weltbürger im Universum, im besonderen auf unserer Erde und im engeren Kreise des Vaterlandes aufzuklären, ihr — mit einem Worte — eine nach jeder Richtung hin geklärte, richtige Lebensauffassung zu vermitteln.

Der Geschichtsunterricht würde hiernach eine ganz andere Gestalt annehmen. Nicht mehr politische und Kriegsgeschichte, Erzählungen von großen Verbrechern, von Thaten, die aus Ehrgeiz und Ruhmsucht entsprangen, sollen den Kindern vorgetragen werden, sondern nur wichtige Ereignisse, die einen Fortschritt in der Cultur bezeichnen, hervorragende, zur Nachahmung begeisternde Thaten edler Männer und Frauen, die Wolthäter der Menschheit waren, und nicht Übelthäter. Kurz — an die Stelle der Kriegs- und politischen Geschichte trete wesentlich Culturgeschichte, und in den oberen

Classen der höheren Schulen eine populäre, leicht verständliche Philosophie der Geschichte, indem man die hervorragendsten historischen Ereignisse vom ethisch-philosophischen Standpunkte aus beleuchtet und mit der ewigen Weltordnung in Übereinstimmung zu bringen und demgemäß darzustellen versucht, so dass die Schüler zu einer richtigen Auffassung der Gegenwart gelangen.

Derselbe Grundsatz gilt für die Sichtung des Unterrichtsstoffes in der Geographie. Hinweg mit aller nutzlosen Nomenclatur, mit allen Einzelheiten, die man in jedem Lexikon finden kann! Dafür nur eine allgemeine, aber gründliche Übersicht über die physische Beschaffenheit und politische Eintheilung unserer Erde. Eine weit größere Beachtung aber als bisher gebürt der mathematischen Geographie, nicht nur deshalb, weil diese Wissenschaft uns über unsere Stellung als „Erdenbürger“ im Universum aufklärt, sondern auch ganz besonders, weil sie uns einen tiefen und weihevollen Einblick in Gottes herrliche, ewige, wunderbare Weltordnung gewährt!

Vorzugsweise ist es aber der Unterricht in der Naturgeschichte, der reichliche Gelegenheit bietet, den kindlichen Gemüthern Ehrfurcht vor den erhabenen, ewigen, unwandelbaren Naturgesetzen beizubringen, ihre Herzen mit Liebe zu erfüllen zu allen Gottes-Geschöpfen, zu Menschen, Thieren und Pflanzen! Dieses schöne Ziel kann heutzutage, wo Rücksichtslosigkeit gegen Menschenrechte und Menschenglück in den oberen Classen, Gefühllosigkeit, Rohheit und Grausamkeit den Thieren gegenüber in den niederen Volksschichten in wahrhaft schreckenerregender Weise grassirt, nicht genug betont werden! Soll dies Ziel aber erreicht werden, dann muss der beschreibende Unterricht mit seinen vielen unfruchtbaren Details ganz erheblich beschränkt, dagegen verschiedene Gebiete der Physik, ganz besonders aber die Kunde vom Menschen bedeutend erweitert werden. Eine einfache, populäre, von verständigen Ärzten gebilligte „Gesundheitslehre“ im Anschluss an die Lehre vom körperlichen und geistigen Leben des Menschen sollte in den oberen Classen der Kern des naturkundlichen Unterrichts sein. In den unteren Classen würden besser interessante Erzählungen aus dem Gebiete der dem Menschen im Leben nahe tretenden Naturproducte, deren Wachsthum, Entwickelung, Eigenthümlichkeiten, Nutzen und Schaden, als bis ins einzelne ausgeführte Beschreibungen ihrer Formen u. s. w. Platz finden. Kurz — auch im naturkundlichen Unterricht soll mehr Gottes Werk als Menschen Werk Berücksichtigung finden! Das Ewige, Göttliche, haftet im kindlichen Gemüthe fürs ganze Leben, menschliche Festsetzungen schwinden. —

Nun wissen wir ja aber alle, dass es mit der bloßen Unterweisung der Jugend nicht gethan ist, wenn nicht auch seitens der Erzieher bei jeder Gelegenheit auf die Ausführung der gegebenen Gebote mit Consequenz gehalten wird. Daher darf es in der Schule auch nicht mit der Einführung des Moralunterrichts und der Ethisirung der übrigen Lehrfächer sein Bewenden haben; es muss noch die eigentliche ethische Erziehung hinzutreten:

Die ethische Gewöhnung.

Die Schüler müssen während der ganzen Schulzeit unablässig bei jeder sich darbietenden Gelegenheit daran gewöhnt werden, die ihnen im Unterricht gegebenen Regeln bezüglich der Wahrhaftigkeit, Gerechtigkeit, Pflichterfüllung, Verträglichkeit, Wolanständigkeit u. s. w. auch zu befolgen! — Weit mehr als bisher sollte die Schule die moralische Führung ihrer Zöglinge überwachen und in keinem Falle einen Verstoß gegen die ethischen Gesetze übersehen, ihn ungerügt oder nöthigenfalls ungestraft lassen. Dazu gehört aber schlechterdings, dass sämmtliche an der Schule wirkende Lehrkräfte Hand in Hand gehen, dass also alle Lehrer der Jugend von der Nothwendigkeit der ethischen Gewöhnung durchdrungen, dass alle ethisch denkende und ethisch handelnde Menschen seien. Es darf nicht vorkommen, dass der moralische Fehler eines Schülers von einem Theil des Lehrercollegiums gerügt, von dem anderen leicht genommen, übersehen, oder wol gar in nicht misszuverstehender Form belobt wird. Die Jugend darf nicht irre gemacht werden an der Richtigkeit, ja unverbrüchlichen Heiligkeit der Sittenlehre; Einigkeit in dieser Beziehung und ganz übereinstimmendes Vorgehen des gesammten Lehrercollegiums ist unabweisbare Nothwendigkeit, wenn anders die ethische Belehrung Früchte tragen und nicht in Brüche gehen soll.

(Schluss folgt.)

Systematik und Induction im Geographieunterrichte.

Von Dr. Alois Geistbeck-Augsburg.

II.

Es liegt uns nun die Aufgabe ob, die Methode zu entwickeln, die unserem vorgesteckten Unterrichtsziele mit Nothwendigkeit zuführt:

Gewinnung von klaren und richtigen Anschauungen der Erdräume, selbstthätiges und denkendes Erfassen der Natur eines Landes, insbesondere der causalen Wechselbeziehungen der geographischen Erscheinungen der Erdoberfläche, stete Durchdringung von Empirie und Abstraction.

Welche Mittel wendet die inductive Methode zur Erreichung dieses Zieles an?

Der Gegenstand der geographischen Forschung ist ein Naturkörper, die Erde, Berg und Thal, Fluss und See, Producte und Bewohner sind keine abstracten, sondern reale Dinge. Um diese und ihre gesetzmäßigen Erscheinungen und Wirkungen kennen zu lernen, gibt es wie auf dem Gebiete der beschreibenden und erklärenden Naturwissenschaften nur einen erfolgreichen Weg, den Weg der Induction.

Die Ausdrücke inductiv und deductiv bezogen sich ursprünglich auf die Methoden der Forschung. Die inductive Methode als allein berechtigte Methode zur Auffindung von Wahrheiten ist zuerst von Bacon*) behandelt worden und zwar im absichtlichen Gegensatz zum Aristotelismus seiner Zeit. Thatsachen sollen durch Beobachtung und Experimente constatirt und planmäßig gruppirt werden, dann erst sei ein Fortschreiten zu den Ursachen und endlich zum Gesetze möglich. In neuerer Zeit hat J. Mill**) die Induction als einzige erfolgreiche

*) Novum organon scientiarum. London 1620. In J. H. v. Kirchmanns Philosoph. Bibliothek. Philosophisch-historischer Verlag v. Dr. Salinger. Berlin 1892.

**) System der deductiven und inductiven Logik. Braunschweig 1862. Einschlägige Werke sind ferner: Whewell, Geschichte der inductiven Wissenschaften. Übersetzt von Littrow. Whewell, Of Induction. H. Spencer, Princyples of Psychology. Herschel, Discourse of the Study of Natural Philosophie. Helmholtz Studien und Vorträge. Schleiden, Die Botanik als inductive Wissenschaft. Liebig, Über Induction. Akad. Reden.

Methode nicht blos der empirischen, sondern auch der Geisteswissenschaften und selbst der Mathematik bezeichnet; ja schon jeder Syllogismus enthalte eine versteckte Induction. Die neuere empirische Psychologie ist noch weiter gegangen und hat nachgewiesen, dass jede Begriffsbildung inductiv erfolge und zwar insofern, als jeder Begriff aus einer Allgemeinvorstellung und diese wieder aus einer Anzahl von Einzelvorstellungen abgeleitet wird.

Im allgemeinen ist die inductive Forschungsmethode dadurch charakterisirt, dass ein Einzelurtheil verallgemeinert wird, oder dass aus einer Anzahl von Einzelurtheilen ein allgemein giltiges Urtheil abgeleitet wird.

„Die Auffindung eines Gesetzes oder einer Ursache einer Erscheinung ist nämlich in sehr vielen Fällen von weitergehenden Erfolgen begleitet, denn sobald wir den natürlichen Zusammenhang auch nur zweier Ereignisse erkannt haben, eröffnet sich damit eine neue Perspective, indem wir in der Regel andere, noch nicht erkannte analoge Fälle dem aufgefundenen Gesetze unterzuordnen und damit unsere Kenntnis zu erweitern suchen. Diese geistige Arbeit, im eigentlichen Sinne Induction genannt, hat ihre logische Berechtigung. Sie sucht das specielle Gesetz zum allgemeinen zu erheben. Die Induction ist der mächtigste Hebel für die Entwicklung der Naturwissenschaften gewesen, obgleich sie an sich nichts anderes als eine Leistung unserer Phantasie ist, die ebensogut irrthümlich wie richtig sein kann. Aber einerseits leitet uns bei der Induction die thatsächliche Wahrnehmung, dass sich die Natur innerhalb des Bereiches analoger Erscheinungen in ihren Wirkungen immer gleich bleibt, und anderseits besitzen wir auch hier wiederum entweder in der directen Beobachtung oder im Experiment ein Mittel, um die Richtigkeit unserer inductiven Schlussfolgerungen zu prüfen und die irrthümlichen sogleich wieder beiseite zu lassen. Die Induction erweitert in der Regel mit einem Schlage das Untersuchungsgebiet und schafft der Forschung den breitesten Spielraum."*) Als Kepler die Bahn des Mars berechnet hatte, übertrug er die gefundenen Gesetze sofort auf das ganze Planetensystem. Nachdem der genetische Zusammenhang der alten Vergletscherung mit dem Seephänomen am Nordrande der Alpen festgestellt war, schloss man sofort auf ähnliche Verhältnisse in den Seezonen Norditaliens, Finnlands, Skandinaviens, Nordamerikas und Nordasiens. Oskar Peschel machte in seinen „Problemen der vergleichenden Erd-

*) Arendt, Technik der Experimentalchemie. Leipzig 1881.

kunde“ zuerst den Versuch, die inductive Methode auf die physikalische Geographie anzuwenden, freilich nicht durchaus mit zureichenden Mitteln.

Am umfassendsten und mit aller nur wünschenswerten Klarheit und Bestimmtheit hat sich Ferdinand von Richthofen in seiner vielberufenen akademischen Antrittsrede: Über Aufgaben und Methoden der heutigen Geographie (Leipzig 1883) auch über Induction in der Geographie ausgesprochen. Noch ist man kaum daran gegangen, die Fülle der Ideen dieses Meisters erdkundlicher Forschung für den Unterricht auszumünzen. Und doch ist jene Abhandlung ebenso wie Richthofens Führer für Forschungsreisende (Anleitung zu Beobachtungen über Gegenstände der physischen Geographie und Geologie, Berlin 1886) eine wahre Fundgrube für die Methodik der Erdkunde, aus der sich ungleich wertvollere Schätze heben lassen als aus den dutzendweise auftauchenden „Vorschlägen über Umgestaltung des geographischen Unterrichtes“, die häufig nur den Wert einer subjectiven Meinung haben, ohne aber grundlegende und bleibende Bedeutung beanspruchen zu können.

Möchte es den nachfolgenden Ausführungen gelingen, den Ideen des Altmeisters der Geographie auf engumgrenztem Felde die richtige praktische Gestaltung zu leihen!

Anschauung, Beobachtung, Begriffsbildung.

Von allen Hilfsmitteln der Induction ist für die Schule die Beobachtung das wichtigste. Sie nimmt den ersten Platz in Anspruch.

Die geographischen Begriffe entstehen aus Vorstellungen, die der Unterricht durch directe sinnliche Wahrnehmung zu schaffen hat. In der Bildung klarer, richtiger, mehr oder weniger umfassender Anschauungen liegt also die erste Aufgabe des geographischen Unterrichtes. Die Anschauung ist das Fundament, worauf der ganze übrige Bau ruht. Wie Botanik und Zoologie, so ist auch die Geographie in ihren Grundlagen eine Anschauungswissenschaft im eigentlichen Sinne des Wortes.

Um aber zu einer gegenständlichen Auffassung der Erdoberfläche und ihrer Formen zu kommen, muss der Schüler an die Natur herangebracht werden, entweder unmittelbar durch das Studium der heimatlichen Umgebung oder, wo dies nach Lage der Dinge ausgeschlossen ist, durch passende Abbildungen der entlegenen Naturgebiete. Nur dadurch führen wir ihn in die wirkliche Natur ein, dass wir ihn sehen, beobachten, messen lehren, dass wir ihm die Welt in ihrer Wirklichkeit zeigen.

Es war ein verhängnisvoller Irrthum der Methodiker, die allseitige Veranschaulichung des Geographieunterrichtes im wesentlichen mit der Heimatskunde abzuschließen. Mit der Aufstellung des alten Grundsatzes: „Unterrichte anschaulich!" war doch für die unterrichtliche Praxis thatsächlich noch wenig gewonnen und die umfassenden Zusammenstellungen der jetzt vorhandenen Apparate zur Verwirklichung des Anschauungsprincips haben uns nicht wesentlich weiter gebracht. Noch Oberländer meint, geographische Anschauungen kann uns nur das Hineinschreiten und bewusste Hineinsehen in die Umgebung, die Heimatlandschaft, kurz eine vernünftige Heimatkunde geben.*) Hier liegt der Fehler. Durch diese Inconsequenz in der Verfolgung eines richtigen Princips legitimirte man gewissermaßen die Methode, den eigentlichen geographischen Unterricht mit der Betrachtung der Schulwandkarte, der Grenzen, Gebirge, Flüsse, Seen u. s. w. weiterzuführen und abzuschließen, „an passender Stelle wol auch ein geographisches Charakterbild, einen Rassentypus, das Bild einer Theepflanze oder wol gar (!) einer Theepflanzung einzufügen."**) Wir dagegen meinen, dieses „Hineinschreiten und bewusste Hineinsehen" könne und müsse bei jeder Landschaft geschehen und gerade hierin liege eine Hauptaufgabe des geographischen Unterrichtes.

Dass die Schulkarte weit davon entfernt ist, ein anschauliches Bild einer Landschaft zu geben, haben wir an anderer Stelle gezeigt.***) Jetzt ergibt sich die weitere Frage: Wie führen wir den Schüler in das geographische Verständnis eines Landschafts- beziehungsweise eines Typenbildes ein? Wie können wir ihn mit Bewusstsein in eine fremde Landschaft hineinsehen lehren, wie ihn in dieselbe hineinführen?

Mit dem bloßen Hinweise auf ein Landschaftsbild wäre für geographische Belehrung so wenig gethan wie mit dem fleißigen Vorzeigen eines Thier- und Pflanzenbildes oder eines Krystallmodells in der Naturgeschichtsstunde. Die Apperception eines Ganzen wird nur bewerkstelligt durch Bearbeitung der Theilanschauung. Das geographische Verständnis einer Landschaft setzt aber zweierlei voraus: zunächst die gegenständliche Auffassung der wesentlichen Natur- und Culturerscheinungen derselben, sodann die Erfassung des genetischen Zusammenhanges dieser Elemente, insbesondere

*) Der geographische Unterricht. S. 128. Grimma 1893.

**) Ebenda. S. 128.

***) Eine Gasse für die Anschauung im Geographieunterrichte! München 1894, Theodor Ackermann.

des Verhältnisses zwischen Natur und Mensch. Beides bedarf eines sorgsamen Studiums.

Schon die erste Aufgabe bereitet der Schule Schwierigkeiten, denn die Kunst des Sehens ist schwer und will gelernt sein. Das Bibelwort: „Sie haben Augen und sehen nicht," gilt vor allem von der flüchtigen Jugend. Sehr treffend spricht sich hierüber John Mill aus in seiner Logik: „Die Ordnung der Dinge in der Natur bietet uns beim ersten Anblick ein Chaos dar. Wir müssen dies nun in einfache Thatsachen zerlegen, wir müssen in der chaotischen Folge eine Menge unterschiedener Folgen zu erblicken lernen. Ein jeder weiß, dass in der Art, wie diese Analyse vollbracht wird, die menschlichen Fähigkeiten unendlich auseinandergehen, sie ist aber das Wesentliche in dem Act des Beobachtens, denn nicht der ist der Beobachter, der das Ding vor sich mit seinen Augen sieht, sondern derjenige, der sieht, aus welchen Theilen dies Ding zusammengesetzt ist. Dies gut auszuführen ist ein seltenes Talent. Mancher übersieht die Hälfte aus Unaufmerksamkeit, oder weil er auf einen unrechten Punkt achtet; ein anderer gibt mehr an, als er sieht, indem er es mit dem, was er sich einbildet oder folgert, verwechselt; ein anderer nimmt Notiz von der Art aller Umstände, aber da er in der Schätzung ihrer Wichtigkeit unerfahren ist, lässt er die Quantität eines jeden unbestimmt und vage; ein anderer sieht in der That das Ganze, aber indem er Dinge zusammenwirft, die getrennt werden sollten, und andere trennt, die besser vereinigt zu betrachten wären, ist seine Theilung so verkehrt, als wenn gar keine Analyse versucht worden wäre.

„Es wäre möglich anzudeuten, welche geistige Eigenschaften, welche Arten von Geistescultur jemanden zu einem scharfen Beobachter machen können; dies ist Gegenstand der Erziehung im weitesten Sinne des Wortes. Es gibt eigentlich keine Kunst der Beobachtung; für das Beobachten kann es nur Regeln geben. Aber diese sind wie die Regeln für das Erfinden eigentlich Unterweisungen für die Vorbereitung des eigenen Geistes, um ihn in einen Zustand zu versetzen, in dem er am meisten befähigt ist zu beobachten, oder in dem er am wahrscheinlichsten erfinden wird. Es sind daher wesentlich Regeln für die Selbsterziehung."

Übertragen wir diese Worte auf die Methode, die als das nächste Ziel des geographischen Unterrichts Schärfung des Beobachtungssinnes und Anleitung zu consequentem Nachdenken über das Gesehene betrachtet.

Das Erste, was das Auge des Beobachters in einer Landschaft fesselt, ist die Erdoberfläche in ihrer unendlichen Mannigfaltigkeit der Gestaltung. Sie ist zugleich das Wichtigste; denn sie bildet, wie von Richthofen in der Einleitung zu seinem Werke: Führer für Forschungsreisende, Berlin 1886, ausführt, den Boden, worauf er sich selbst bewegt. Auf ihr fließen die Gewässer, über sie hinweg strömt die Atmosphäre, sie ist nebst dem von ihr getragenen Wasser der Schauplatz aller der biologischen Welt angehörigen Factoren. Der Pflanze dient sie zur Anheftung, das Thier ist auf sie angewiesen, der Mensch gründet auf ihr seine Wohnstätte. Das Verständnis ihrer Formen und ihrer Beschaffenheit ist daher die Grundlage für jedwede weitergehende geographische Erkenntnis.

Zunächst fesseln den Blick, fährt von Richthofen fort, die allgemeinsten äußeren Umrissformen. Mit gespannter Aufmerksamkeit verfolgt der Seefahrer, der sich der Küste nähert, die allmähliche Entwicklung der Linien und Gestalten des Landes; und wer, nachdem er festen Boden erreicht hat, seinen Blick über die ihn umgebenden Einzelheiten hinaus auf das Allgemeine zu richten vermag, der sucht die Vertheilung von Berg und Thal innerhalb des Gesichtsfeldes in einem plastischen Gesammtbilde zu erfassen. Er misst mit dem Auge die Höhe und Steilheit der Gehänge, die Weite der Einsenkungen und Verebnungen. So erhält er einen Rahmen, in dessen einzelnen Theilen die Gegenstände anderer Beobachtungen sich gruppiren.

Deutlicher gestaltet sich das Bild und noch reiner waltet darin das Element der Plastik, wenn man einen Höhepunkt besteigt und von ihm die umgebende Landschaft überschaut.

Wer das erste Gebiet verlässt und sich nach einem anderen hinbewegt, der erhält eine Reihe von neuen Bildern, die sich aneinander schließen. Dem offenen und geübten Auge verketten sie sich zu einem einzigen zusammenhängenden Ganzen, das die Bodenformen in einer vom Reisewege in ihrer Länge durchschnittenen Zone darstellt. Mit dem Anwachsen des Beobachtungsfeldes tritt eine Vermehrung der Gestaltungsmomente ein. Gewisse Formen kehren wieder, andere verschwinden, neue erscheinen.

Schon in diesem Stadium elementarster Beobachtung geht das Interesse über die Gestalt des Bodens hinaus; denn es knüpft sich an sie unmittelbar die Frage nach den Ursachen, die der Verschiedenheit in den Formen zu grunde liegen mögen. Wer z. B. an einer Meeresbucht in einer von Bergen umschlossenen flachen Gestadelandschaft

landet, oder wer auf einem Tafelland von Sandstein wandert, das von Wasserrissen tief eingeschnitten ist, während Kuppen vulkanischen Gesteins der ebenen Fläche aufgesetzt sind, der erkennt sofort das Bestehen einer Reihe gestaltender Factoren. Versucht man sie zu gliedern, so zeigt es sich leicht, dass sie in drei Gruppen zerfallen.

Die erste derselben bezieht sich auf die stoffliche Zusammensetzung. Der lockere Boden, der den tiefsten Theil der flachen Meeresbucht ausfüllt, steht mit dessen Gestalt in ebenso nahem Zusammenhang wie das feste, vielleicht in Falten aufgebogene Schichtgestein, aus dem die umgebenden Berge bestehen, mit deren äußeren Formen. In ähnlicher Weise werden im anderen Fall die ebenflächigen Sandsteinschichten und das massige vulkanische Gestein die Beziehungen zu zwei verschiedenen Typen der Plastik erkennen lassen. Selbst der Härtewechsel der einzelnen Schichten des Sandsteins prägt sich äußerlich deutlich aus.

Die zweite Gruppe der Factoren besteht in den Agentien, die von außen umgestaltend auf die Erdoberfläche wirken. Man erkennt, dass Sand von derselben Beschaffenheit wie derjenige, der den Boden der flachen Bucht bildet, noch fortdauernd von der brandenden Meereswelle ausgeworfen und entweder durch Vegetation festgehalten oder vom Winde verweht wird. Wo hingegen an den die Bucht begrenzenden Vorsprüngen das unverhüllte Gestein in das Meer abfällt, nimmt man die Zerstörung wahr, die die brandende Flut unablässig an ihm ausübt. Die Gehänge zeigen sich von Furchen verschiedener Gestalt durchzogen, an deren Vertiefung und Erweiterung das bewegte Wasser fortdauernd arbeitet. Die Felsgesteine sind an der Außenfläche und entlang der sie durchsetzenden Kluftflächen angewittert, vielleicht auch in einen für die Vegetation günstigen Lehmboden umgewandelt, der den Thalboden stellenweise bedeckt. Wie sich hier in dem steten Fortwirken verschiedenartiger dynamischer Vorgänge eine der Ursachen der wechselnden Oberflächenformen zu erkennen gibt, so wird sich dem andern Reisenden insbesondere die zerstörende Gewalt des fließenden Wassers als ein Agens einprägen, das im Stande war, in das Tafelland tiefe Furchen einzugraben und dadurch dem Verkehr schwer überwindliche Schranken zu setzen.

Die Frage nach der Entstehung der Massen selbst führt zur Betrachtung der dritten Gruppe von Factoren. Diese betreffen das genetische Moment. Der Beobachter fragt nach der Entstehung der umgebenden Berge. Nur der innere Bau vermag sie zu

lehren; aus der Faltung der Schichten lassen sich Kräfte erkennen, die nicht von außen wirkten, sondern ihren Sitz unterhalb der Erdrinde selbst hatten. Er fragt weiter nach der Entstehung der tiefen Einsenkung zwischen den Bergen und erkennt die Ursache entweder in einer Versenkung eines Theiles der Erdrinde, der innere Kräfte zu grunde liegen, oder in der Wirkung äußerer zerstörender Agentien oder in der Verbindung von Kraftäußerungen von beiderlei Art. Der Wanderer auf dem Tafellande überzeugt sich leicht, dass die Sandsteinschichten, aus denen es besteht, den Charakter der aus Wasser abgesetzten Sedimente tragen und findet den Beweis dafür in eingeschlossenen organischen Resten. Aus Erfahrung oder durch Belehrung weiß er, dass die Kuppen von vulkanischem Gestein nur durch das Emporsteigen von flüssigem Magma aus tieferen Regionen nach der Oberfläche entstanden sein können.

Was der forschende Geist mit dem Versuch der Lösung dieser und zahlreicher anderer sich aufdrängender Fragen erstrebt, ist das morphologische Verständnis der Erdscholle, über welche die Beobachtung sich erstreckt. Die Unterlage ergibt sich durch die morphographische Kenntnis, d. h. durch Festsetzung der Oberflächengestalt. Diese wird zuletzt auf der Landkarte dargestellt.

So von Richthofen.

Was hier von Richthofen vom Forschungsreisenden und von erst zu entdeckenden Ländern sagt, das gilt im Principe auch von der geographischen Erschließung einer Landschaft im Unterrichte, natürlich mutatis mutandis.

Das Verfahren, durch das man einen Schüler in eine Landschaft einführt, soll dasselbe sein, mittels dessen ein unbekanntes Land erschlossen wird. Indem man eine Landschaft durchwandert, gewinnt man ein lebendiges Bild davon, dessen Darstellung zuletzt die Landkarte in conventionellen Zeichen gibt. Sogenannte „geographische Vorbegriffe“ sind dabei überflüssig, der Schüler lernt dieselben im Gegentheile erst „im Gelände“ kennen und zwar auf Grund eigener Beobachtung. Die Hauptsache ist, dass er recht zahlreiche, klare Anschauungen erwerbe. Ist erst ein Schatz von Anschauungen beim Schüler vorhanden, so lässt sich auch der weitere geographische Unterricht mit Erfolg darauf aufbauen.*)

*) Treffende Worte in dieser Hinsicht sagt Dr. Victor Jonas in der Abhandlung: Inductive Heimatkunde als Grundlage des geographischen Unterrichts. Programm des Kgl. kath. Gymnasiums zu Oppeln. Nr. 199. 1892.

Also nicht blos in der Heimatskunde soll der Geographieunterricht ein Anschauungsunterricht sein, er soll auch weiterhin an den Objecten selbst bezw. an geeigneten Abbildungen, Typenbildern, ertheilt werden, also gewissermaßen ein „Geländeunterricht“ bleiben.

Ist z. B. das Lehrziel unseres Unterrichtes die Kenntnis der nördlichen Kalkalpen, so suchen wir das Gebirge von München aus auf, erreichen den Fuß des Wettersteingebirges bei Partenkirchen und lassen nun von einer Anhöhe der Haupterhebung gegenüber den Blick auf die gewaltige Gebirgskette schweifen, die im Osten so schroff mit der Hochmarke des Deutschen Reiches, der Zugspitze, abbricht. Als Grundlage der Erörterung dient uns das in Schultafelgröße ausgeführte Bild: Das Wettersteingebirge als Typus der nördlichen Kalkalpen. (Bamberg, Buchner. 2 M.) In dem weiten Thalkessel zu unseren Füßen, der sich „glatt wie Billardtuch“ hindehnt, erkennen wir unschwer ein Anschwemmungsproduct der Loisach, die hier ein prächtiges Seebecken zugeschüttet hat. Nun beginnt der Anstieg. Derselbe führt zuerst über dichtbewaldete Vorberge, dann über die Mattenregion (hier Separatbild der alpinen Flora), endlich in das Fels- und Gletschergebiet. Auf dem Hochgipfel genießen wir die Aussicht, verfolgen dann (mit Zuhilfenahme der Karte) den Zug der Parallelketten, den Lauf der Flüsse, die Lage der Seen, umwandern das Gebiet und schließen mit einer kurzen Betrachtung des Klimas und der Siedelungsverhältnisse. An passender Stelle versäumen wir auch nicht, die Entstehungsgeschichte der ganzen Landschaft durch Faltenbildung anzudeuten. Einzelne Detailbilder sollen dem Ganzen genügende Anschaulichkeit verleihen.

Bei der Behandlung der übrigen Alpenglieder wird man sich je nach der verfügbaren Zeit entweder mit deren topographischen Fixirung begnügen oder ihre Charaktereigenthümlichkeiten schärfer ins Auge fassen.

Die Natur der Centralalpen studiren wir vom Oberengadin aus in der gletscherstarrenden Berninagruppe, den Böhmerwald gelegentlich einer Fahrt mit der „Waldbahn“ von Deggendorf nach Regen und Zwiesel, den Schwarzwald auf einer Tour durchs Murgthal, den Rheingau bei Bingen und Rüdesheim, den Harz gelegentlich einer Brockenpartie u. s. f.

Freilich zu einer vollkommenen Veranschaulichung eines Naturgebietes reicht das Typenbild allein nicht hin; dazu gehören außer der Karte noch einige zweckmäßig gewählte Detailbilder, eine

geographische Gesteinssammlung, das geographische und geologische Detailbild und die Faustskizze.*)

Wenn ich im Vorausgehenden die Forschungsmethode zur Einführung des Schülers in die Geographie vorgeschlagen habe, so sage ich damit nichts wesentlich Neues. Auch auf dem Gebiete des physikalischen Unterrichtes gewinnt der gleiche Gedanke immer mehr Freunde. Ich darf mich beziehen auf die Forderungen, die von den thätigsten und erfahrensten Lehrern der Physik — insbesondere von den Mitarbeitern der vortrefflichen Poske'schen Zeitschrift für physikalischen und chemischen Unterricht gestellt werden.

Diese verlangen, dass der Unterricht nicht nur ein wol begründetes, zusammenhängendes Wissen vermittle, sondern dass er auch in die Methode einführe, durch welche solches Wissen erworben wird, und sie sind überzeugt, dass die Einführnng des Schülers in die Methode der Forschung nicht nur als Unterrichtsziel wolberechtigt, sondern zugleich auch ein pädagogisches Mittel ersten Ranges ist.**)

Aber auch von Methodikern und Forschern der Geographie ist dieser Gedanke wiederholt berührt worden. Es sei hier nur gestattet, die vortrefflichen Worte Professor Kirchhoffs zu reproduciren, die derselbe in der bereits angezogenen Abhandlung: „Ein Wort über das Verhältnis des physikalischen und politischen Elements in der Länderkunde“ sagt: „Soll der Deutsche sein deutsches Vaterland gründlich kennen lernen, wie es ist, so soll man ihm die eindrucksvollen Züge dieses ehrwürdigen Antlitzes zeigen, wie sie sind; man soll ihm in lebendigem Wort, im Gemälde der Karte dieses Land, ja ganz Mitteleuropa, von dem nun einmal unser Reichsgebiet doch nur einen integrirenden Bestandtheil ausmacht, so einprägen, wie er es auf einer persönlichen Wanderung kennen lernen würde.“

Und wie ging Ritter in seinem akademischen Unterrichte vor? „Noch heute ist es mir ein Hochgenuss,“ sagt einer seiner Schüler, „das (wörtlich nachgeschriebene) Heft zu lesen. Im Anfang war es mir ganz unbegreiflich, wie es Ritter durch so einfache Mittel und in schlichtester Sprache dahin bringe, Gegenden und Aussichten uns so lebendig vor Augen zu malen, dass wir an Ort und Stelle zu sein glaubten. Allmählich merkte ich, woran die Sache liege, dass nämlich nicht rhetorische Häufung, malerische Epitheta, sondern die saubere, wolbedachte Disposition es ist, welche dem Hörer zu klarer Anschauung

*) A. Geistbeck, Eine Gasse u. s. w.

**) Dr. Recknagel, Über Einrichtung und Methode des phhysikalischen Unterrichts an Gymnasien. Zeitschrift für math. u. naturwiss. Unterricht. XXIV, 4. 1893.

verhilft, jene Disposition, vermöge deren Ritter die Anschauung allmählich werden und entstehen ließ, indem er zuerst die Physiognomie des zu beschreibenden Gegenstandes nach ihren Grundzügen mit ein paar Worten angab (vorläufige Totalauffassung), dann den geistigen Blick des Hörers auf einen Punkt fixirte und von da aus als ein geschickter Führer ihn weiterführte.“ *)

Ritter selbst hat in wahrhaft goldenen Worten klar und bestimmt den Weg des geographischen Unterrichts gekennzeichnet. „Die natürlichste Methode ist diejenige,“ sagt er, „die all die verschiedenen Gegenstände der Geographie in ein Ganzes zu vereinigen weiß, und diese ist es denn auch, welche, der Natur des Gegenstandes gemäß, vom Besonderen zum Allgemeinen führt. Es ist diejenige, die das Kind zuerst in der Wirklichkeit orientirt. Nicht in der Stube, auf der Landkarte und aus dem Buche, sondern in der Natur erhalte es seine ersten geographischen Kenntnisse. Diese Elementarmethode vereinigt alle Forderungen der Wissenschaft und der Methode, und ist darum die einzige.“ Auch ist es höchst beachtenswert, welche Werke er in jener, leider viel zu wenig gewürdigten Abhandlung als „Musterstücke“ des von ihm gezeichneten methodischen Ganges vorschlägt: Strabo's Erdbeschreibung von Italien, viele Stellen aus Herodots Länderbeschreibungen, Beaujours Abhandlung über Macedonien, Volney über Syrien u. a. Die Meister der Classification, wie Gotterer, Schulze, Lindner u. a., übergeht Ritter mit Schweigen.

Association, Vergleichung, System.

Der geographische Unterricht begnügt sich nicht mit der Gewinnung eines positiven Grundmaterials. Die durch den länderkundlichen Unterricht erlangten geographischen Vorstellungen und Begriffe fließen im menschlichen Geiste nach natürlichen Gesetzen von selbst zu allgemeineren Begriffen zusammen, und so entstehen über- und untergeordnete Begriffe, die Ansätze zur Systematisirung. Dieselbe ist also in der Natur des menschlichen Geistes begründet, freilich nicht in der Weise, dass mit dem System begonnen, sondern mit ihm als dem Abschlusse einer geistigen Entwicklungsreihe geendet wird.

Die gewonnenen geographischen Begriffe werden miteinander verglichen, sie erhellen sich dadurch in ihrem Inhalte. Hierin liegt ein ganz wesentliches Moment des Bildungswertes der Geographie, das wir weiter verfolgen müssen.

*) A. Ebrard, Lebensführungen. S. 388. Gütersloh 1888.

Schon bei der Durchnahme des 2. Landschaftsgebietes wird es offenbar, wie der Schüler den bisher bearbeiteten Stoff aufgenommen hat. „Schon jetzt steht er unter anderen psychischen Bedingungen als beim Beginn des Unterrichts. Nunmehr hat sich die Vorstellungsmasse gerade um den Betrag vermehrt, der aus der ersten Bearbeitung resultirte, und gerade dieses Mehr an geistiger Entwicklung bildet das Hauptmaterial für die Apperception des neu Aufzunehmenden, da infolge der Gesetze der Association jene ersten Massen in das geistige Blickfeld aufsteigen und zur Aufnahme bereit liegen. Diesen psychischen Process, der sich unwillkürlich vollzieht, hat der Lehrer zu benutzen und zu fördern, und so ergibt sich als psychologische Forderung von der größten Wichtigkeit: Es ist die Verbindung zwischen dem neu zu betrachtenden Unterrichtsstoff und dem schon bearbeiteten herzustellen, die Länderindividuen sind untereinander zu vergleichen. Je größer das durchgenommene Gebiet ist, über desto weitere Flächen wird der Vergleich sich ausdehnen können, desto umfangreicher werden die dadurch entstehenden Reihen werden. Der Vergleich bildet die Fäden, die von einem Feld des Unterrichtsgewebes zum anderen hinüberschießen und so vereinzelte Flicken zu einer Einheit verbinden und dem Ganzen Festigkeit und Stetigkeit verleihen. So muss der Vergleich — das Aufsuchen der wechselseitigen Beziehungen — in der Mitte des Unterrichts stehen, dann erst wird aller Inhalt in das rechte Licht gesetzt werden.“ *)

In dieser Hinsicht hat schon der seitherige Geographieunterricht vielfache Anregung gegeben. So vergleicht Dommerich am Schlusse der Oceanographie die Oceane nach Lage und Grenze, nach ihrer Gestalt, Gliederung und Größe, nach ihren Inseln, ihrer klimatischen Beschaffenheit, Fauna und Schiffahrt und endlich nach den Küstenstädten und den Bewohnern der Inseln und Küsten. Ebenso vergleicht er die Erdtheile, nachdem er sie einzeln betrachtet hat, untereinander nach Lage und Grenzen, Festland und Inseln, Gestalt, Stamm und Gliedern, nach der Größe, nach den Flüssen und Seen, Hoch- und Tiefländern, nach Klima, Flora und Fauna, nach der Anzahl der Bewohner, nach Menschen- und Völkerstämmen, nach deren Lebensweise, Cultur, Religion und Staatseinrichtung, endlich nach der politischen Gliederung. Auch in dem Lehrbuche von Pütz finden sich extensive Vergleichungen, wie sie Oberländer treffend genannt hat, z. B. zwischen

*) Fr., Schickhelm, Die Methode des Anschauungsunterrichts auf psychologischer Grundlage, durchgeführt an der Botanik. Halle 1889. Was der Verfasser hier von der Botanik sagt, gilt Wort für Wort vom geographischen Unterrichte.

Sibirien und Britisch-Nordamerika, dem Himalaya und den Alpen, den drei südeuropäischen Halbinseln, dem skandinavischen Hochgebirge und den Alpen. Die Charakteristiken von Pütz führen sehr viele solcher Vergleichungen im Detail aus, z. B. Ostsee und Mittelmeer, Alte und Neue Welt, Pyrenäen und Alpen, Donau und Rhein, Tirol und Schweiz, Böhmen und Mähren, Nord- und Süddeutschland, Niederlande und Schweiz, Belgien und die Lombardei u. s. w.

Diese Gepflogenheit der alten Schule ist festzuhalten und zur Regel zu machen. Die Vergleichung der behandelten Naturgebiete soll nicht mehr ein seltener Leckerbissen im Geographieunterrichte sein. sie soll ein wesentliches Element desselben bilden, auch innerhalb der Landeskunde von Deutschland. Da eignen sich nicht blos Schwarzwald und Vogesen zur Vergleichung, sondern auch Schwarzwald und Böhmerwald, schwäbischer und fränkischer Jura, Thüringerwald und Harz, Rhein- und Mainthal u. a. Die einzelnen europäischen Länder lassen sich vergleichen nach ihrer Weltstellung, der wagrechten und senkrechten Gliederung, dem Naturreichthum, der Bevölkerung; die Gebirge nach ihrer Erstreckung, Höhe, Abdachung, Bewässerung, Zugänglichkeit, Besiedelung, landschaftlichen Schönheit, ihrem Naturreichthum, ihrer Bedeutung als Grenzscheide; die Flüsse nach ihrer Entwickelung, Laufrichtung, dem Gefälle, den Durchbrüchen, der Veranlagung zu Canalverbindungen und zur Schiffahrt, nach der Bedeutung als politische Grenzlinie u. a.

Aus der Vergleichung ergibt sich endlich auch die Zusammenstellung gleichartiger Erscheinungen, deren Über- und Unterordnung, kurz das geographische System. In dieser Beziehung steht allerdings die Geographie den beschreibenden Naturwissenschaften nach; denn sie hat es nicht mit jener scharf umschriebenen Gliederung in Arten, Familien, Ordnungen und Classen zu thun wie Zoologie und Botanik. Doch strebt der menschliche Geist auch hier nach Zusammenfassung und Übersicht, ehe er sich über das Warum der Erscheinungen Rechenschaft gibt. Die logische Arbeit ist überall die gleiche: Über- und Unterordnung der Begriffe, Zusammenreihung der wesentlichen und Ausscheidung der unwesentlichen Merkmale, Aufstellung von Typen.

Am bedeutsamsten ist dabei offenbar die Berücksichtigung des genetischen Factors, also die Aufstellung von Entwickelungsreihen, z. B. der Anschwemmungsbildungen an den Flussmündungen: Barre, Insel, Liman, Nehrung, Haff, Delta; der Erhebungsformen: Plateau, Faltengebirge (Typus der Alpen), gewelltes Gebirge (Typus des Böhmerwaldes), abgetragenes Gebirge, Abrasionsplateau (Typus des

niederrheinischen Schiefergebirges). Nebensächliche Eintheilungsmomente sind außer acht zu lassen.

Auffindung von geographischen Gesetzmäßigkeiten.

Durch das Zusammenfassen mehrerer oder vieler Vorgänge unter einen gemeinsamen Gesichtspunkt, der das, was in ihnen Gleichartiges und Charakteristisches vorhanden ist, zum Ausdruck bringt, gelangt man zur Aufstellung eines Gesetzes. Der Weg zur Auffindung von geographischen Gesetzen ist also zunächst die Vergleichung geographischer Phänomene.

Nun ist aber der reale Zusammenhang der Erscheinungen allenthalben ein causaler: Naturgesetze finden heißt also, den Zusammenhang zwischen Ursache und Wirkung feststellen.

Hierin besteht die Aufgabe der naturwissenschaftlichen Forschung. und ihrer Erfüllung treten wir mit der richtigen Erkenntnis jedes neuen Naturgesetzes um einen Schritt näher. Das Causalitätsgesetz, das die ganze Natur beherrscht und auch in uns entwickelt ist, erweckt, belebt, leitet und regelt diese geistige Bewegung, die als Forschungstrieb in uns lebendig ist und schon im Kinde zur Entwickelung und zu bewusster Äußerung gelangt.

Jede Wissenschaft hat die Gesetzmäßigkeiten, welche die ihrem Gebiete angehörigen Elemente beherrschen, aufzufinden; doch es bestehen gewisse Unterschiede und zwar nicht nur in Bezug auf die mehr oder weniger große Leichtigkeit und Sicherheit, mit der die Gesetze sich auffinden lassen, sondern auch in Bezug auf den Charakter und den Wert sowie auf die größere oder geringere Allgemeingültigkeit derselben.*)

Welche Stellung nimmt nun in dieser Hinsicht die Geographie ein? Gibt es überhaupt geographische Gesetze?

Auf dem Gebiete der Anthropographie hat der Ausdruck Gesetz auf keinen Fall die Bedeutung ausnahmsloser Causalität wie in der Naturwissenschaft, es handelt sich hier, wie Ratzel selbst sagt, um Wahrscheinlichkeiten ähnlich wie in der Statistik.

Aber auch die Lehrbücher der physikalischen Geographie vermeiden es, wenn wir von der Meteorologie absehen, die Forschungsergebnisse in die strenge Form von Gesetzen zu kleiden. Sollte dies blos traditionelle Gepflogenheit sein? Mag sein, dass das Bedürfnis nach strenger Fassung der Gesetzlichkeiten hier weniger entwickelt ist wie in der Physik und Chemie, hauptsächlich aber liegt der Grund

*) Arendt a. a. O. LI.

wol im Charakter der Wissenschaft selbst. Ihre Gesetze haben weder die mathematische Bestimmtheit noch, die Allgemeinheit physikalischer und chemischer Gesetze. Die Gesetzmäßigkeit der geographischen Phänomene liegt offenbar in ihrer Genesis und in der daraus folgenden räumlichen Entfaltung, Verbreitung und Anordnung, sowie auch in dem Verhalten verschiedener Phänomene zu einander bezw. in ihrer gegenseitigen Bedingtheit.

In diesem Sinne kann und soll auch die Schule von geographischen Gesetzen oder wie Richthofen vorsichtiger sagt, von Gesetzmäßigkeiten sprechen, ja deren Entwickelung muss einen ganz wesentlichen Theil des geographischen Unterrichts bilden. Wie die Vergleichung der geographischen Objecte, so bilde auch die Auffindung geographischer Gesetze einen feststehenden Abschnitt in einer geographischen Lection. Nur das consequente Bestreben nach Vergeistigung des geographischen Inhalts wird im Stande sein, der absurden Behandlung der Geographie als einer bloßen Namenkunde ein Ende zu bereiten. Solange freilich der Lehrstoff in systematischer Weise, d. h. in losen Trümmern dargereicht wird, kann der Gedanke der Ursächlichkeit im Geographieunterrichte nicht aufkommen. Beide Dinge schließen sich gegenseitig aus, wie die Geschichte der Methodik lehrt.

Man ist im Stande, schon aus der elementaren Geographie eine respectable Summe von einheitlichen Thatsachen und Gesetzen zu entwickeln und ein ersprießliches Verständnis der geographischen Wechselwirkung zu erzielen, ohne sich um hypothetische Begriffe auch nur im geringsten zu kümmern. So lassen sich nach der Behandlung der Hydrographie Südbayerns ohne irgend eine Schwierigkeit die Gesetze des südbayerischen Strombaus entwickeln: die zunehmende räumliche Entfaltung der Flusssysteme gegen Osten, ihre einseitige Ausbildung, ihre Durchbruchs- und Richtungsverhältnisse, das Gesetz ihrer Thalbildung u. a., bei der Betrachtung der Alpen die Gesetzmäßigkeit ihres Aufbaues im ganzen wie einzelner Theile; an anderer Stelle wird man von der Gesetzmäßigkeit in der Lage und Vertheilung der Wohnorte, in der Gestaltung der Pflanzendecke, in der Vertheilung und räumlichen Entfaltung der Seen, in der Küstenbildung, in der Abnahme der Ströme u. s. w. sprechen.

Das ist gerade ein Vorzug der Geographie vor der Botanik und Zoologie und bezeichnet ihre Mittelstellung zwischen diesen und den beobachtenden Naturwissenschaften, Physik und Chemie, dass sie schon von den ersten Anfängen die Auffindung von Gesetzen ermöglicht und

eine reiche Fülle sehr elementarer Erscheinungen darbietet, deren Gesetzmäßigkeit der Schüler selbst und durch eigene Verstandsthätigkeit leicht erkennt, eine geistige Arbeit, die später immer mehr an Intensität gewinnt und immer mehr den ganzen Unterricht beherrscht. Bei der methodischen Behandlung einzelner Landschaften wird sich dies zeigen. Dieselbe gliedert sich also in drei Stufen:

I. Naturbeobachtung. Auffassung der geographischen Erscheinungen eines Länderraumes und ihrer Wechselbeziehungen auf anschaulicher Grundlage. Messen.

II. Vergleichende Betrachtung mit anderen Gebieten.

III. Auffindung geographischer Gesetze.

Induction.

In der Physik werden in der Regel die Gesetze aus wenigen Thatsachen hergeleitet, und sie bestimmen dann den Verlauf der Erscheinungen so vollständig, dass man kaum der weiteren Erfahrung bedarf, um die unter gewissen Bedingungen eintretenden Erfolge vorauszusagen d. h. durch Deduction abzuleiten. In der Geographie hingegen liegt die Sache wie in der Chemie anders; denn in beiden Wissenschaften ist die Gesetzmäßigkeit weniger augenfällig wie in der Physik. In der Chemie ist die Zahl der bis jetzt aufgefundenen allgemeinen Gesetze im höchsten Grade unbedeutend, und in der Geographie hat man es nahezu gänzlich vermieden, allgemeine Gesetze aufzustellen, offenbar weil die meisten nur eine beschränkte Giltigkeit haben. Will man daher in der Geographie ein aufgefundenes Gesetz verallgemeinern, so ist zuerst zu prüfen, ob es auch wirklich dafür Geltung habe. So erweisen sich auf Grund der Heim'schen Untersuchungen über die Windgällen-Tödi-Gruppe und nach den Studien Rütimeyers über Thal- und Seebildung die vorzeitigen Verallgemeinerungen der Spaltentheoretiker als hinfällig, und aus demselben Grunde verloren mit der fortschreitenden Forschung auch die Peschel'schen Probleme rasch ihren sachlichen Wert. Es lässt sich eben in der Geographie eine einzelne Beobachtung nicht immer auf viele andere übertragen.

Dadurch aber wird man in der Geographie wie in der Chemie gezwungen, immer wieder die Erfahrung zu Rathe zu ziehen, und in diesem Sinne kann man die Geographie wie die Chemie eine inductive Erfahrungswissenschaft im eigentlichsten Sinne des Wortes nennen.

Welch hoher Bildungswert einer Disciplin dadurch innewohnt, hat

Arendt in seiner classischen Abhandlung über inductive Methode in der Chemie, auf die wir uns in Vorstehendem mehrfach bezogen haben, dargethan. Er hat darauf hingewiesen, dass die Induction auf allen Gebieten menschlichen Wissens und menschlicher Bethätigung, in der körperlichen wie geistigen Ausbildung, in der Medicin und Sprachwissenschaft, in der Geschichte und Rechtswissenschaft, in der Volkswirtschaft und in der Kunst, beim Kaufmanne wie im geselligen Verkehr, von den ersten Äußerungen menschlicher Sprache bis zu den tiefsinnigsten Speculationen eine hohe bedeutsame Rolle spielt, freilich oft in einer so versteckten Form, dass sie sich mit Worten gar nicht fassen lässt, sondern mehr Sache des Gefühls als des klaren, selbstbewussten Schließens ist. Diese Art nennt Helmholtz die künstlerische Induction im Gegensatze zur naturwissenschaftlichen, logischen Induction.

In England, wo die inductive Forschungsmethode geboren und wo sie in den hervorragendsten Naturforschern der Neuzeit ihre größten Triumphe gefeiert, hat man auch zuerst angefangen, die inductive Methode durchgreifend im geographischen Unterrichte anzuwenden, Huxley's Physiographie und Geikie's Lehrbuch der physikalischen Geographie betrachten wir als methodische Musterwerke. „Ich begreife nicht," sagt Huxley in der Vorrede zu seiner Physiographie, „wie man von einer Erdbeschreibung glauben kann, dass sie anziehend und bildend für ein Kind sei, wenn sie damit beginnt, ihm zu erzählen, dass die Erde eine abgeplattete Kugel ist, die in einer elliptischen Bahn die Sonne umkreist, und die schließt, ohne ihm den kleinsten Fingerzeig zu geben, wie es die Karten seines Landes zu verstehen habe. Der Versuch, wissenschaftliche Darstellungen ohne die Zuhilfenahme der thatsächlichen Anschauung einzuprägen scheint mir mit den Hauptgrundsätzen wissenschaftlicher Erziehung im geraden Gegensatz zu stehen.

„Mit dieser Art ‚psysikalischer Geographie' hat meine ‚Physiographie' wenig zu thun. Meine Zuhörer werden nicht mit vielen Angaben über geographische Breiten und Längen, mit den Höhen von Bergen oder Tiefen von Oceanen, mit der zoographischen Verbreitung des Känguru, oder der Compositen belästigt werden. Mit Hintansetzung von dergleichen Unterrichtsobjecten — deren hohe Bedeutung an ihrem rechten Platze unbestritten sei — war ich bemüht, in allgemeinen Umrissen eine Skizze von der natürlichen Beschaffenheit eines bestimmten englischen Gebietes, nämlich des Themsebeckens, zu entwerfen. Ich strebte danach, bei meinen Zuhörern die Vorstellung zu erwecken, dass die schlammigen Fluten des Stromes unserer Hauptstadt, dass die

Berge, an denen derselbe vorüberfließt, und die Winde, die seine Wasser aufwühlen, einerseits als Naturerscheinungen nicht vereinzelt dastehen, noch dass sie anderseits darum für verstanden gehalten werden dürfen, weil sie uns durch tägliche Anschauung geläufig geworden sind. Im Gegentheile wollte ich zeigen, dass die Anwendung der schlichtesten und einfachsten Methoden, nach den Ursachen einer dieser Erscheinungen zu forschen, hinreicht, um hinter ihr wieder andere vermuthen zu lassen, die mit ihr in ursächlichem Zusammenhang stehen."

Und Geikie sagt: „Eine einfache, aber methodische und dabei fesselnde Beschreibung der Erdoberfläche in ihren Hauptzügen darf wol als passende Einführung in die Naturwissenschaften betrachtet werden. Von diesem Gesichtspunkte aus behandelt, kann die physikalische Geographie zu einem wertvollen Erziehungsmittel werden. Um ihr diese wichtige Stelle zu verleihen, ist es am empfehlenswertesten, von der Erfahrung der Schüler auszugehen und letztere an alltäglichen Erscheinungen in der Beobachtungskunst, in der wissenschaftlichen Denkweise und der Untersuchungsmethode zu üben. Der Unterricht muss vom ersten Anfang an praktisch sein. Auf solche Weise wird die physikalische Geographie nicht gelernt wie eine gewöhnliche Schulaufgabe, sondern sie wird vielmehr zu einer angenehmen Erholung, bei welcher zugleich die Beobachtungsgabe geübt, die Induction ausgebildet und die Phantasie beständig rege gehalten wird."

Diesen beiden Werken steht als Meisterstück inductiver Methode Adolf Diesterwegs Himmelskunde vollkommen ebenbürtig zur Seite.

Und welche Bedeutung hat eine solche Schulung für Gemüth und Charakter?

Sie regt, um mit Arendt zu sprechen, den Forschungstrieb aufs mächtigste an, sie ermuntert stets zu neuen Versuchen, weckt und steigert bei jedem Gelingen das geistige Kraftgefühl und lehrt den Wert objectiver Wahrheitserkenntnis unmittelbar schätzen. Indem sie aber anderseits Schritt für Schritt zu ernster Selbstkritik auffordert, erzieht sie gleichzeitig zur Erkenntnis unserer geistigen Schranken und damit zur Bescheidenheit.

Und sollen wir noch darauf hinweisen, welch mächtige patriotische Impulse eine Behandlung des geographischen Unterrichts in sich trägt, die dem Schüler die Wunderwelt seines Heimatlandes erst eigentlich erschließt?

Lassen wir darum unseren geographischen Unterricht nicht im traditionellen Buchkram vermodern. Befreien wir ihn von den Fesseln der öden Systematik und des ertödtenden Buchstabendienstes und führen

wir ihn zurück zum Urquell aller Erkenntnis, zur Natur selbst. Die Geographie stelle den Schüler in die Natur. Nur auf diesem Standpunkte ist eine wahre und bildende Betrachtungsweise der Erde möglich.

Nachwort.

Bei unseren Erörterungen haben wir zunächst den ersten geographischen Cursus, der sich durch die fünf unteren Classen der Mittelschulen und die parallelen Jahrgänge der Volksschulen erstreckt, im Auge. Ihm hat in concentrischem Aufbau ein zweiter Cursus zu folgen, wie er im Lehrprogramme der norddeutschen und — irren wir nicht — auch der österreichischen Gymnasien vorgesehen ist. Dieser soll nach der Idee Ritters die „Politische Erdkunde" behandeln. „Aus ihr erkennt der Schüler, dass nicht das Land an den Staat, sondern der Staat an das Land gebunden, dass alles, was in ihm ist, auf das bestimmteste modificirt sei, kurz die große Weltansicht, dass das Detail nicht als Detail, sondern in Bezug auf das Ganze gedacht werden müsse. Der Blick in das Universum wird durch diesen Gang vorbereitet, nicht der engherzige, der den Geist tödtende Sinn, der statt der höheren Weltordnung alles für Menschenwerk hält. Dieser Weg ist zugleich der einzige, wahrhaft vorbereitende, welcher zum geistvollen Studium der Geschichte, der Geschichte der Ausbildung des menschlichen Geistes unter den verschiedenen Zonen, durch alle Jahrhunderte führt. (Man schlage in dieser Hinsicht z. B. Heerens Ideen über Politik und Verkehr der alten Staaten auf jeder Seite auf!) Der Unterricht schließt dann mit der Völkerkunde ab."

Pädagogische Rundschau.

Militarismus und Schule. In den unlängst erschienenen „Erinnerungen des weimarischen Staatsministers Stichling“ lesen wir: „In meiner Wirksamkeit auf dem Gebiete des höheren Unterrichtswesens habe ich es nie zu voller innerer Befriedigung bringen können, und zwar aus dem Grunde, weil ich um äußerer Umstände willen, die ich nicht zu überwinden vermochte, die Einrichtungen in unserem Lande doch nicht ganz so treffen konnte, wie ich es für das Nöthigste hielt. Ein kleiner Staat, wie der unsrige, kann auch im Unterrichtswesen nicht sein eigenes System aufstellen und durchführen wollen, wenn er nicht Gefahr laufen will, sich und die Seinigen in der bedenklichsten Weise zu beschränken und zu isoliren. Es gilt dies ganz besonders von den höheren Lehranstalten, Gymnasien und Realschulen, über deren Lehrziele, Lehrpläne und sonstige innere Einrichtung im Wege der Vereinbarung unter sämmtlichen deutschen Regierungen des neuen Reiches ganz bestimmte Vorschriften mit Zugrundelegung der bisherigen preußischen aufgestellt wurden, und zwar — da ja das Unterrichtswesen nicht zur Competenz des Reiches gehört — aus keinem anderen Grunde als einem militärischen, nämlich um sämmtliche höheren Unterrichtsanstalten auf gleichen Fuß zu setzen behufs der Festsetzung und Gewinnung gleichmäßiger Unterlagen für die Beurtheilung der Frage: ob die Vorbildung des einzelnen Militärpflichtigen in den verschiedenen deutschen Territorien ihn zu dem einjährig-freiwilligen Militärdienst befähige. War dies Hereinziehen der ganzen großen Frage der Einrichtung des höheren Schulwesens in die Fragen der Militärverwaltung an sich ein Mittel, das unverhältnismäßig bedeutungsvoll gegenüber dem ohnedies sehr fremdartigen Zwecke war, so war es zugleich von der nachtheiligsten Einwirkung auf das innere Leben der meisten höheren Unterrichtsanstalten, namentsich der Gymnasien, indem es in dieselben, um jenen militärischen Vortheil zu erlangen, eine Menge junge Leute zog, die seither ihnen fern geblieben waren, nun aber diese Anstalten überschwemmten und in ihnen ein sprödes Material, einen hemmenden Ballast bildeten. Aber die ganze innere Einrichtung des höheren Schulwesens, mit allen den wichtigen Fragen, die sie enthält, war auf diesem ungewöhnlichen Wege, man möchte sagen unvermerkt und über Nacht, zu einer Reichseinrichtung geworden, an der der Einzelstaat nichts ändern kann, so zweckmäßig dieses ihm auch erscheinen mag. Ich, meines Theils, kann mich keineswegs für alle Einrichtungen unseres deutschen höheren Schulwesens begeistern: ich halte insonderheit und beispielsweise die Lehrziele der Gymnasien und Realschulen erster Ordnung für unnöthig hochgesteckt, da es nicht darauf ankommt, wie groß das Quantum der erworbenen Kenntnisse ist, sondern darauf, wie der Schüler zu denken und zu arbeiten

gelernt hat — und wird dagegen, meiner Ansicht nach, die körperliche Kräftigung nicht genug bedacht. Aber der Einzelstaat wird auch hierin wider seine bessere Einsicht mit fortgerissen von der Gesammtheit, der er nicht zu widerstehen vermag.“ Damit ist klipp und klar ausgesprochen, dass über die Gestaltung des höheren Schulwesens im Reiche schließlich das preußische Kriegsministerium entscheidet. E. C.

Schulhöfe. Gegen die Angaben und Urtheile über die Hofverhältnisse der Schulhäuser von Schöneberg bei Berlin, wie sie in unserem letzten Julihefte S. 667 enthalten waren, erhebt Herr R. Funka, Rector und Ortsschulinspector in Sch., Einsprache und begründet diese mit folgenden Worten: „Zur Richtigstellung bemerke ich, dass z. B. die 3. Gemeinde-Schule, die zuletzt errichtete, einen Schulhof von über 800 □ qm Flächenraum besitzt. Die Schüler — gegen 1700 — können sich auf diesem Hofe gewiss frei bewegen, natürlich in zwei Cöten. Die älteren Schulen haben ebenso ausreichende Schulhöfe. Auch die Mittheilung über ungenügende Sprengung der Schulhöfe im Sommer ist der Wahrheit nicht entsprechend.“

Aus Württemberg. Beachtenswerte Nachklänge zum letzten Deutschen Lehrertag. Der in vergangener Pfingstwoche in Stuttgart abgehaltene allgemeine deutsche Lehrertag hat in Württemberg großes Aufsehen erregt. Nicht nur in den Tagesblättern der verschiedenen Parteien, nicht nur in der Gesellschaft der Gebildeten wurde viel darüber debattirt, sondern auch im gewöhnlichen Publicum, selbst auf abgelegenen Landorten ist derselbe häufig Gegenstand lebhafter Besprechungen gewesen. Dass das Interesse an den Lehrerversammlungen und deren Verhandlungen nach und nach in alle Kreise der Bevölkerung hineingetragen wird, kann nur dazu dienen, dass sich das Verständnis für die Schule, insonderheit für die Volksschule, allmählich allenthalben Bahn bricht und dass die Bedeutung derselben überhaupt je länger je mehr gewürdigt wird. Dass der Volksschule bis jetzt nicht immer die gebürende Aufmerksamkeit geschenkt und ihr nicht immer eine objective Beurtheilung zu theil wurde, das zeigt zur Genüge die in Nichtfachkreisen noch vielfach herrschende Unklarheit und Unkenntnis in Schulsachen und die da und dort zur Schau getragene Abneigung gegen Schule und Lehrer. „Was ist denn der Nutzen von dem vielgepriesenen Lehrertag?“ Diese Frage wurde einige Tage nach demselben von dem geistlichen Vorsitzenden an die zur Sonderconferenz versammelten jüngeren Lehrer eines Bezirks gerichtet. Derselbe Herr Conferenzdirector hatte auch, eben um die jüngeren Lehrer am Besuch des Deutschen Lehrertags zu hindern, schon auf den Mittwoch (16. Juni) in der Pfingstwoche eine Sonderconferenz im Amtsblatt ausgeschrieben. Da die Lehrer glaubten, es liege ein Versehen vor, wurden sie vorstellig, worauf die Conferenz um eine Woche verschoben wurde. Bei derselben erfuhren dann die Theilnehmer den wahren Grund der beabsichtigten Abhaltung am 16. Juni in nicht gar feiner und vornehmer Weise von ihrem Vorgesetzten. Die württembergischen Lehrer hatten laut Cultusministerial-Erlass das Recht, die Schule in der ganzen Pfingstwoche einzustellen, um den Lehrertag in

Stuttgart besuchen zu können. Dessenungeachtet machten sich nachher viele Ortsschulinspectoren anheischig, den betreffenden Urlaub dem Lehrer an seiner obligaten Schulvacanz abzuziehen. Es liefen deshalb von seiten der Lehrer verschiedene Anfragen und Beschwerden bei der Oberschulbehörde ein, welche sich daraufhin veranlasst sah, unter Hinweis auf den Cultusministerial-Erlass den geplanten Vacanzabzug strenge zu untersagen. Darob natürlich große Entrüstung bei den geistlichen Herren, welche schon vorher infolge des wolgelungenen Verlaufs des Deutschen Lehrertags bei schlechter Laune waren. Insbesondere war ihnen die Betheiligung des Cultus- und des Kriegsministers an den Versammlungen, überhaupt die Aufmerksamkeit und das Interesse, welches von allen Seiten der großen deutschen Lehrervereinigung entgegengebracht wurde, ein Dorn im Auge. Ganz ungehalten waren sie vollends darüber, dass der Kgl. Hof der Schulausstellung einen Besuch machte und der König sogar die Pforten des Hoftheaters öffnen ließ, der Festvorstellung persönlich anwohnte und die Vorsitzenden und Ausschussmitglieder des Lehrertags zu sich in die Kgl. Hofloge beschied.

Die Zahl der Angriffe auf den Deutschen Lehrertag seitens der reactionären Blätter war Legion. Als eine der interessantesten Auslassungen erscheint uns diejenige des „Christenboten", eines stockpietistischen Wochenblattes, welche wir wörtlich folgen lassen. Der Verfasser derselben ist ein — Theologe in Stuttgart, der früher selbst — Volksschullehrer war. Er schreibt:

„Eine festreiche Woche liegt hinter uns. Durch das Jahresfest der Evangelischen Gesellschaft, die Prediger-Missions- und Brüderconferenz, vor allem aber durch den Deutschen Lehrertag sind Tausende von Gästen nach Stuttgart geführt worden. Sie haben wol alle den besten Eindruck von unserer Landeshauptstadt mit nach Hause genommen; lag sie doch in diesen herrlichen Frühlingstagen ‚wie ein Juwel in grünen Samt gebettet' zwischen ihren rebumkränzten Höhen. Aber welch ein Unterschied zwischen diesen Festfeiern! Still und weltabgeschieden, ohne Rumor und Aufsehen haben die einen in ihrem gewohnten traulichen Local der Evangelischen Gesellschaft getagt, während der Deutsche Lehrertag, der etwa 3600 Mitglieder, darunter freilich zwei Drittel Württemberger zählte, alles aufgeboten hat, um für diese Tage im Mittelpunkte des Interesses zu stehen. Das ist ihm auch vollständig gelungen. An Aufmerksamkeit und äußerer Anerkennung hat es ihm nicht gefehlt; vom Cultusminister wurde er feierlich begrüßt, vom Kriegsminister besucht. Die Schulausstellung zählte das ganze königliche Haus zu ihren Gästen. Das Theater öffnete gastlich seine Thore, die Stadt veranstaltete ein großartiges Gartenfest. Wäre all das geschehen, um besänftigend auf den Gang der Verhandlungen einzuwirken, man hätte sich hinterdrein bitter enttäuscht fühlen müssen. Denn der Deutsche Lehrertag hat auch hier mit seinen Absichten und Zielen nicht hinter dem Busch gehalten, und wenn er im vorigen Jahre zu Leipzig sich in seiner Mehrheit für die Beseitigung der confessionellen Volksschule ausgesprochen hat, so hat er in Stuttgart einstimmig sich von der geistlichen Schulaufsicht losgesagt. ‚Der Geistliche muss ein fremder Mann in der Schule werden', ‚eine Ortsschulaufsicht ist entbehrlich', ‚besonders misstrauisch müssse man sein, wenn die Beseitigung der geistlichen Schulaufsicht von christlich-conservativen Kreisen angestrebt werde', solche und ähnliche Worte mögen auch

die Vertrauensseligsten überzeugt haben, dass es sich auch hier nicht um einfache Verwaltungsfragen handelt, dass diese Strömung keineswegs darauf hinausläuft, der Schule zu geben, was der Schule ist, und der Kirche zu lassen, was ihr gebürt; nein, wir haben es hier mit einer Episode aus dem gewaltigen Kampf gegen die christliche Weltanschauung zu thun. Es ist der reine Diesseitigkeitsstandpunkt, der in all diesen Verhandlungen zu Tage trat, um so abstoßender, weil er sich hinter das heuchlerische Mäntelchen versteckte, bei all dem habe man vor allem das Interesse der Schule und des Volkes im Auge; das wagt man zu behaupten im selben Augenblick, in dem man es als Kränkung empfindet, an seine Herkunft aus den unteren Volksschichten erinnert zu werden. Wiederholt hat man es hören können: ‚Hinter uns stehen 80000 Lehrer!‘ Und wie viel Väter mögen es wol sein, die für die Beibehaltung der geistlichen Ortsschulaufsicht einstehen, weil sie wol wissen, dass eine Aufsicht an Ort und Stelle weit mehr im Interesse von Schule und Familie ist, als wenn sie auf drei bis vier Stunden Entfernung geübt wird! Doch wer fragt heute nach den Eltern; ‚die Schule bin ich‘, denkt der moderne Lehrer. Um so wolthuender hat darum die Begrüßungsrede unseres Cultusministers berührt, in der er nicht blos mannhaft für die confessionelle Schule eingetreten ist, sondern namentlich auch die herrschende Volksanschauung richtig gedeutet und ihr eine entscheidende Stimme in diesen Fragen zuerkannt hat.“

Die kirchthurmhohen Wellen, welche der gehasste Deutsche Lehrertag, heraufbeschworen, haben sich aber auch jetzt noch nicht gelegt. Landauf landab bildet derselbe auf den von geistlichen Bezirksschul-Inspectoren geleiteten Lehrerconferenzen, in den Versammlungen der Pastoren u. s. w. das ständige Thema. Das, was in der Pfingstwoche in Stuttgart in so unverblümter, freimüthiger Weise zum Ausdruck kam, hatte zum Theil eine geradezu verblüffende Wirkung und kann geistlicherseits nicht so leicht verwunden und vergessen werden. Eine so offene, freie, beherzte Sprache, wie sie von den norddeutschen Lehrern geführt wurde, sind die Geistlichen Württembergs an ihren Lehrern doch noch nicht gewohnt. Sie haben jedenfalls die Erfahrung machen müssen: Die Wahrheit ist ein bitteres Kraut, das mancher Magen nicht recht verdaut. Ganz Unverzeihliches und Unverantwortliches hat sich der Deutsche Lehrertag nach Ansicht der Geistlichen zu Schulden kommen lassen, und deshalb erheben sie schwere Anklage gegen denselben. Was hat er denn eigentlich verbrochen? Man höre und staune.

„Wir hoffen zu Gott, dass diese antichristliche Versammlung **nie mehr** in Württemberg tage; denn

1. hat sie gefordert, dass der Geistliche in der Schule ein fremder Mann sein solle oder müsse. Das ist eine geradezu empörende Sprache, eine Anmaßung sondergleichen. Was würde die Lehrerschaft sagen, wenn man ihr zurufen würde: Der Lehrer muss ein fremder Mann in der Kirche werden? Haben nicht die Theologen auf dem Gebiete der Pädagogik am meisten geleistet?

2. Sie predigte Toleranz. Gerade die Liberalen sind immer die intolerantesten Leute. Das hat der Deutsche Lehrertag wieder zur Genüge bewiesen. Sobald eine andere Meinung auftauchte, wurde dieselbe sofort vom großen Haufen niedergedonnert.

3. Sie verlangte die Berechtigung der Lehrer zum Einjährig-Freiwilligendienst. Dabei wurde ausdrücklich erklärt, dass bei Behandlung dieser Frage die finanzielle Seite für die Lehrer zunächst gar nicht in Betracht komme. Ist das nicht der pure Unverstand? Jeder, der ein Haus bauen will, richtet sich doch zu allererst nach seinen Finanzen.

4. Die Besucher des Deutschen Lehrertags sind zum mindesten keine gewissenhaften Leute. Man muss den Lehrern überhaupt mehr Pflichtbewusstsein beibringen. Mancher Geistliche wäre schon oft gern zu dieser oder jener Versammlung gegangen, aber das Amt hat ihn auf seinem Posten zurückgehalten.

5. An dem Kampf zwischen Kirche und Schule trägt ein gewisser Theil der Presse die Hauptschuld. Bei uns ist es besonders das ‚Lehrerheim‘, dieses Giftblatt, welches die große Kluft zwischen Geistlichen und Lehrern befestigt hat, welches unablässig Zwietracht sät und den Schulstreit geflissentlich immer wieder von neuem anfacht, damit ja kein Friede zustande komme.“

Eine Widerlegung solcher Ausfälle halten wir für überflüssig. Wir bemerken nur, dass sie nicht geeignet sind, Frieden zu stiften. Leider wollen in unserer Zeit meistens gerade diejenigen Geistlichen, welche nicht zu den großen Lichtern zählen, sich mit dem Glorienschein des gottbegnadeten Pädagogen umgeben. Je geringer die Predigt, überhaupt die Leistungen auf kirchlichem d. h. auf beruflichem Gebiet, desto häufiger der Schulbesuch. Die Schule ist eben die Domäne, auf welcher sich die geistliche Macht noch entfalten kann. „Wir Geistliche hätten längst auf die Schulaufsicht verzichtet, aber wenn wir nicht mehr die Schul-Inspectoren sind, dann ist unser Einfluss in der Gemeinde zum großen Theil dahin,“ so beichtete unlängst ein junger Pfarrer einem Lehrer, als er in rosiger Stimmung und in guter Laune war. Unseres Erachtens wäre es höchste Zeit, dass die evangelischen Geistlichen ihres Amtes warteten, wie sie es vor Gott und ihrem Gewissen verantworten können; es wäre höchst nothwendig, dass sie in ihrem Prediger- und Seelsorgerberufe tiefgründiger ackerten, aber nicht, wie so häufig geschieht, mit dem Pflug des Unglaubens. Gebe man doch der Schule, was der Schule ist; die Lehrer lassen gewiss gern der Kirche, was ihr gebürt. Jedem das Seine. Dann — aber erst und nur dann — wird Ruhe und Friede zwischen Kirche und Schule sein.

Aus der Schweiz. — Im August d. J. ist die erste Statistik des Knaben-Handarbeits-Unterrichts erschienen.*) Sie stellt den Stand vom Frühjahr 1893 dar — d. h. soweit er dem Bearbeiter bekannt geworden ist. Ein vollständiges, zuverlässiges Verzeichnis der bestehenden Handarbeitsschulen war nirgends zu finden, ließ sich auch auf keine Weise zusammenstellen; selbst die cantonalen Unterrichtsbehörden konnten ausreichende Unterstützung nicht ge-

*) „Der Handarbeitsunterricht für Knaben in der Schweiz. Stand im Frühjahr 1893. Im Auftrage der Bildungscommission der Schw. Gemeinnützigen Gesellschaft bearbeitet vom Archivbureau des Pestalozzianums in Zürich“ — als Beitrag zur Zeitschr. f. schweiz. Statistik. (Uns liegt der „Separatabdruck“ vor, welcher beim Pestalozzianum für 50 Pf. zu beziehen ist.)

währen. Doch dürften kaum $^1/_2$ Dutzend Schulen oder Curse mit höchstens 100 Schülern dem Statistiker entgangen sein. Die Schluss-Übersicht weist aus: 6016 Primar- und Secundarschüler und 513 Real- oder Industrieschüler (in den Cantonen Genf und Waat), also insgesammt 6529 Handarbeiter.*) Diese Zahl wäre, wenn man jenes verborgen gebliebene Hundert und die Pfleglinge der Knabenhorte (soweit sie mit Handarbeit beschäftigt werden) hinzurechnet**), schätzungsweise um etwa 700 zu erhöhen. Also rund 7200 Knaben (der Mehrzahl nach 11—15jährige) empfangen mehr oder weniger planmäßige Unterweisung in Handarbeit.

Sie sind in zwei Gruppen zu scheiden. Die erste bilden die Genfer allein. — Nach dem Unterrichtsgesetze des Cantons Genf (vom 5. Juni 1886, Art. 33) „umfasst" der Lehrplan (le programme) auch die travaux manuels. Das vom Unterrichts-Departement festgesetzte „programme détaillé" schreibt für alle sechs Primarschulclassen Handarbeiten im einzelnen vor, nämlich für I und II noch Fröbelarbeiten; für III und IV geometrische Körper aus Carton, Drahtflechtwerk; für V und VI die eigentlichen Papp- und Holzarbeiten (Schreinerei). Der Handarbeitsunterricht steht unter einem besonderen Inspector. Gleichwol ist er nicht, oder noch nicht „obligatorisch": er wird — so bestimmt das Gesetz — ins Programm aufgenommen, „soweit es nach dem Urtheile des Staatsraths möglich ist". Und in der Stadt Genf nahmen 1892/93 von 1795 Primarschülern nur 1287 (also 72%) an den Handarbeiten theil, obwol sämmtliche Schulen Gelegenheit dazu boten. Nach den Angaben des Inspectors ist der Unterricht in der Hauptstadt thatsächlich dem officiellen Programme entsprechend geordnet, während man sich anderwärts nur mit Papp- und Schreinerarbeiten oder mit einem Handwerk allein befasst (in den meisten Landschulen erst auf der Mittelstufe). Überhaupt wurden — zur Zeit der statistischen Erhebungen — die travaux manuels gepflegt in den 4 städtischen Gemeinden des Cantons und in 22 (von 44) Landgemeinden; außerdem in der Ecole professionnelle zu Genf, im Collège zu Carouge†) und, was selbstverständlich

---

*) Dazu kommen noch 283 Lehramtsschüler (Seminaristen) in den Cantonen Bern, Waat, Neuenburg, Genf.

**) Auch etliche Waisen- und Rettungshäuser, Privatschulen und Pensionate pflegen die Handarbeit. Diese sind unberücksichtigt geblieben.

†) Wir nennen hier gleich als die dritte höhere Schule mit Handarbeitsunterricht die Ecole industrielle zu Lausanne. Diese und die beiden Genfer Anstalten gehören in den Bereich des „Enseignement secondaire", sind aber den Secundar-, Bezirks-, Realschulen der deutschen Schweiz nicht gleichzustellen. — Die Ecole industrielle zu Lausanne ist eine Realschule in [reichs-]deutschem Sinne, umfasst zwar nur 3 Jahrgänge, nimmt aber erst Zwölfjährige auf. — Die Ecole professionnelle in Genf hat 2 Jahrescurse (Eintritt nach der Entlassung aus der Primarschule, mit 13 Jahren); sie soll ihre Schüler zur vernünftigen Wahl eines praktischen Berufes befähigen; das Abgangszeugnis berechtigt zum Übergang in eine höhere Berufsschule (auch in die Section pédagogique du Gymnase). Ähnlich das Collège zu Carouge. — Im September 1893 ist nun auch in Lausanne eine Ecole professionnelle eröffnet worden. Sie lässt sich mit der Genfer vergleichen (besonders hinsichtlich des naturwissenschaftlichen und Zeichenunterrichts), ist aber dreiclassig, schließt an die Ecole industrielle an und soll ihre Schüler (die sie mit 18 Jahren entlässt) unmittelbar auf die Praxis vorbereiten: daher werden von den 39 Wochenstunden jeder Classe während der beiden ersten Jahre je 8, während des dritten 12 in der Werkstatt verbracht (Holz- und Metall-Verarbeitung; Herstellung von Modellen).

erscheint, in der Lehrerbildungsanstalt (section pédagogique du Gymnase) zu Genf. Die Volksschule allein zählte rund 2600 Handarbeiter.*)

Den Primar- und Secundarschulen der übrigen Cantone verbleiben etwa 4000 mit dem Werkzeug übende Knaben, und rund 3500, wenn die Pfleglinge der Jugendhorte (die ja keinen planmäßigen Unterricht erhalten, keinen „Curs" mitmachen) abgerechnet werden.**) Sie vertheilen sich auf 246 Abtheilungen (von sehr verschiedener Größe)***) in 40 Ortschaften der 14 Cantone Baselstadt, Neuenburg, Schaffhausen, Zürich, Glarus, St. Gallen, Thurgau, Graubünden, Solothurn, Bern, Waat, Freiburg, Aargau, Appenzell-Außerrhoden. In den acht erstgenannten bilden die Handarbeiter mehr als 1 % sämmtlicher Primar- und Secundarschüler: in Baselstadt 15·8 — Neuenburg 5·5, Schaffhausen 3·3 — Graubünden 1·1 %.†) — Die ältesten Schulen besitzen Basel (2 seit 1859 und 1882), St. Gallen und Graubünden (je 1 seit 1883). Die „schweizerischen Lehrerbildungscurse" (seit 1884)††) trugen zunächst nur wenig zur Vermehrung der Schülercurse bei. Erst 1892 brachte einen stattlichen Zuwachs: der Bestand vermehrte sich um ein Drittel. Unter den Förderern des Handarbeitsunterrichts stehen in erster Linie einzelne Männer (viele Lehrer); sie haben fast ebensoviele Curse ermöglicht, wie Vereine und Gemeinden (die sich übrigens das Gleichgewicht halten) zusammen. Ein Blick auf die Entstehungsgeschichte der Handarbeitsschulen in den größeren Städten lehrt: Genf hat den neuen Unterricht von Staats wegen, also erst 1886 erhalten; in den übrigen Städten sorgten für die Curse entweder thatkräftige, opferwillige Freunde der Sache, besondere Vereine (Zürich, Schaffhausen, St. Gallen, Chaux-de-Fonds), oder Gewerbevereine (Zürich, Winterthur, Freiburg); oder die Anregungen, mit denen man vor die Gemeindeschulbehörden gelangte, hatten den gewünschten Erfolg (Bern, Neuenburg); oder die Schulen entwickelten sich aus einem Knabenhort (Basel).

In den vorhin aufgezählten 14 Cantonen beschränkt man sich vorzugsweise auf den Winter (3—6, meist 5 Monate). Die Mehrzahl muss bei künst-

---

*) Überdies dürften mindestens 100 in den Knabenhorten zu finden sein.

**) Die vorhin genannte Gesammtzahl 7200 setzt sich also aus folgenden Einzelposten zusammen:

a)	Volksschüler	2600 100	Genf
		3500 500	übrige Cantone
b)	höhere Schüler	500	
		7200	

***) Es gibt Abtheilungen mit weniger als 5, und solche mit mehr als 20 Schülern.

†) Unter den Gemeinden mit mehr als 10000 Einwohnern stehen Basel und Neuenburg auf gleicher Höhe (16·4 % ihrer Primar- und Secundarschüler sind Handarbeiter); dann folgen Chaux-de-Fonds (14·3 %) und Bern (13·5 %), ferner Schaffhausen (11·5 %), Winterthur (11·4 %), Neu-Zürich (11·3 %), St. Gallen (10·5 %). Locle hat seinen ersten Curs im Herbst d. J. eröffnet. Dagegen ist von vier Städten dieser Gruppe (Biel, Luzern, Herisau, Lausanne) die Nachfolge erst noch zu erwarten.

††) Sie werden veranstaltet vom „Schweiz. Verein zur Förderung des Arbeitsunterrichts für Knaben". Bund und Cantone gewähren Beiträge zu den Kosten, und den Theilnehmern Stipendien. — Im diesjährigen (X.) Curs zu Lausanne (15. Juli bis 12. August) arbeiteten 139 Schweizer (35 Neuenburger, 32 Waatländer, 25 Züricher) und 4 Ausländer. Unter den Neuenburgern waren 18, unter den Waatländern 3 weibliche Personen.

lichem Lichte hantiren, und zwar wöchentlich 3—4 Stunden.*) Die Lehrer**) (meist Volksschullehrer) werden in den erwähnten Cursen vorgebildet.***) Daneben halten der Basler und der Züricher Verein (jener seit 1892, dieser seit 1893) beschränkte Localcurse ab. — Die Besoldung ist begreiflicherweise verschieden; die höchste beziehen die Lehrer der Lucasstiftung zu Basel: ungefähr 3 Fr. für die Stunde. Die vom Basler Verein angestellten Lehrer erhalten, wie die Züricher, etwa 2.50 Fr. Winterthur zahlt 2, St. Gallen 1.80, Chaux-de-Fonds 1.50 Fr. An den meisten Orten sinkt das Stundengeld bis auf 1 Fr. und noch tiefer herab. Manche Lehrer müssen sich mit einer bloßen Gratifikation begnügen, und von fünfen wird berichtet, dass sie keine Gegenleistung empfangen. Auch der Betrag des „Cursgeldes", welches die Knaben (wol in der Regel nur für Rohstoffe und Benutzung der Werkzeuge) zu entrichten haben, ist sehr verschieden; er steigt von 1 bis auf 5 Fr., an vier Orten fordert man theilweise noch mehr. Doch sind nicht alle zahlungspflichtig; etwa die Hälfte der Handarbeitsschüler (darunter diejenigen der Städte Basel und Bern, die fast $^2/_3$ jener Hälfte ausmachen) erfreut sich der „Unentgeltlichkeit".†) — Die Gesammtausgaben für den an Primar- und Secundarschüler ertheilten Handarbeitsunterricht††) beliefen sich im Jahre 1892/93 auf rund 53500 Fr. Daran leisteten die Cantone 27 %, die Gemeinden 37 %, beide zusammen also nicht ganz $^2/_3$ (35000 Fr.).

Hier nun ein Vergleich. Cantone und Gemeinden widmeten in dem genannten Jahre ihren Primar- und Secundarschulen 27 Millionen — das Siebenhundertfache dessen, was sie den Veranstaltungen zur Übung der Hand zukommen ließen. — Und ein zweiter Vergleich: zwischen der Gesammtzahl der Primar- und Secundarschüler und der Zahl der Handarbeiter unter ihnen. Ergebnis: diese ist von jener noch nicht $^1/_{50}$, nur 1·7 % (und da sind die in den Horten Thätigen schon mitgerechnet!). Ziehen wir freilich nur diejenigen in Betracht, welche unter den Handarbeitern die große Mehrzahl bilden: nämlich die Elf- bis Fünfzehnjährigen, so mögen ungefähr 5 % herauskommen.

Betrachten wir das Verhalten des Staates dem Handarbeitsunterricht gegenüber etwas genauer. Die Größe seiner thatsächlichen Leistungen (in klingender Münze) wurde bereits angedeutet. Aber seine grundsätzliche Stellung! — Diejenige Genfs kennen wir. Folgt Basel; hier kommt die Staatscasse für den Hauptheil der Unterhaltskosten auf; der verdiente Vorsteher der Baseler Anstalten, Rector Werder, spricht geradezu von „staat-

*) Im Canton Genf wird die Handarbeit (fast ohne Ausnahme) das ganze Jahr hindurch betrieben, selbstverständlich bei Sonnenlicht. Als Regel gilt dreistündige Arbeitszeit. Die Classenlehrer unterrichten; sie erhalten keine besondere Entschädigung, da jene 3 Stunden zu ihrem Pflichtmaß gehören.

**) Nur 9% der Gesammtzahl sind Handwerker von Beruf.

***) Theilweise auch schon im Seminar (Hofwil, Pruntrut, Muristalden-Bern; Lausanne; Neuenburg; Genf).

†) Die ausgearbeiteten Gegenstände gehen in der Regel in den Besitz ihrer Verfertiger über, wenigstens dort, wo diese das „Material" bezahlt haben. Dasselbe ist aber auch in den schulgeldfreien Werkstätten Basels Brauch. Anderwärts werden die Arbeiten verlost oder verkauft, z. B. in Bern, wo eine der Schulen (mit 60 Arbeitern) im Berichtsjahr 820 Fr. gelöst hat.

††) Die eigenartigen Verhältnisse des Cantons Genf (die im zweiten Absatz zusammenhängend dargestellt wurden) fallen hier und auch bei den folgenden Vergleichen außer Betracht.

licher Knabenarbeitsschule". Der leitende Verein erstrebt Einführung der Handarbeit „als eines Freifaches" in die vier oberen Classen der Volksschule und in die entsprechenden unteren Abtheilungen der Realschule und des Gymnasiums (mit je 4 Jahrgängen).*) — Im Primarschulgesetz des Cantons Waat (vom 9. Mai 1889) sind die „travaux manuels" unter die „obligatorischen Unterrichtsgegenstände"**) der Primarschule eingereiht (Art. 15). Nach Art. 19 des „Règlement pour les écoles primaires" (vom 12. April 1890) sind zulässig: Holzarbeit, Korbflechterei, Papparbeit. Das Programm kann aber außerdem noch aufnehmen: „die Elemente landwirtschaftlicher Kenntnisse und andere Fächer, deren Betrieb durch die örtlichen Verhältnisse gerechtfertigt erscheint". Die Schulcommissionen (der Gemeinden) haben vor dem 1. März jeden Jahres Programm und Kostenvoranschlag dem Unterrichtsdepartement einzureichen; dieses bestimmt die Höhe des Staatsbeitrages, welcher aber erst ausgezahlt wird, wenn die wirkliche Ausgabensumme festgestellt ist (Art. 21, 22). — Im Canton Neuenburg ist — unter Zusicherung einer staatlichen Unterstützung — die Einführung den Schulcommissionen freigestellt (Gesetz vom 27. April 1889, Art. 37). Der Unterricht soll — in mindestens 2 Stunden wöchentlich — die Fortsetzung der Kindergartenbeschäftigungen bilden und sich auf Papparbeiten, Modelliren, Holz-, Metallarbeiten „etc." erstrecken (Règlement général pour les écoles primaires v. 20. Dec. 1889, Art. 111, 112). Der cantonale Primarschulrath hat im December 1892 folgende grundsätzliche Beschlüsse gefasst: „Der Unterricht soll nach einem Plane eingerichtet werden, welcher sich den Programmen der anderen elementaren Unterrichtszweige anpasst, und somit zur allseitigen Ausbildung der Kinder beitragen. Er soll unentgeltlich und facultativ sein und soviel als möglich von den (Classen-) Lehrern und Lehrerinnen ertheilt werden. Die Leiter der Mittelschulen, welche auf den Lehrerberuf vorbereiten, sind einzuladen, Handarbeitscurse zu eröffnen, ähnlich denjenigen der cantonalen Lehrerbildungsanstalt. Den Schulamtscandidaten ist anzuzeigen, dass man im besonderen auch ihre Befähigung zum Handarbeitsunterricht prüfen werde." Ähnlich äußern sich die Primarschulinspectoren in ihrem Berichte über das Jahr 1893/94. Einer Gemeinde gegenüber, welche einen Curs für die obersten Classen eingerichtet, wird bemerkt: es wäre klüger gewesen, zunächst für die Kleinen zu sorgen, die aus der Fröbelschule kommen.***) — Das neue „Gesetz über den Primarunterricht im Canton Bern" (vom 6. Mai 1894, am 1. October d. J. in Kraft getreten) enthält die Bestimmung (§ 27, Abs. 3): „Wenn an einer Schule der Handarbeitsunterricht obligatorisch eingeführt und dafür von der Gemeinde eine besondere Besoldung ausgesetzt wird, so leistet der Staat hierzu einen Beitrag

*) Gesetzliche Bestimmungen fehlen jedoch noch.

**) Von wirklichem „Obligatorium" keine Spur! Die Statistik kennt im Canton Waat — eine einzige Primarschule, deren Lehrer Handarbeitsunterricht ertheilt; und die ist in einem abgelegenen Weiler, der zur Gemeinde Lausanne gehört.

***) Über den Stand der Sache im Canton wird gemeldet: Leider gewinnt der neue Unterricht nicht so viele Anhänger, als man wünschen muss. An den Lehrern fehlt es nicht; sie betheiligen sich jedes Jahr zahlreich an den Bildungscursen, und so haben wir gegenwärtig eine stattliche Schar, die fähig ist, Handarbeit zu lehren. Es liegt an den Gemeinden: die einen bleiben unschlüssig, bestreiten sogar den Wert des Unterrichtes, ohne ihn zu kennen — die anderen schrecken vor den Ausgaben zurück.

von 60—100 Fr.“ (Bisher hat er nichts geleistet.) — Höchst einfach und praktisch ist der Grundsatz, welchen der thurganische Staat befolgt; er behandelt unsere Schulen wie die „freiwilligen Fortbildungsschulen“, d. h. er übernimmt von Fall zu Fall die Besoldung der Lehrer nach einem einheitlichen Satze (1.50 Fr. für die Stunde). St. Gallen scheint einen ähnlichen Standpunkt einzunehmen. — Der Erziehungsrath Graubündens betrachtet die Sache wenigstens mit Wolwollen. Eine ausführliche Besprechung des schweizerischen Lehrerbildungscurses, der 1893 in Chur abgehalten und von 33 Bündner Lehrern mitgemacht worden, schließt er mit dem Satze: „Es muss sich nun zeigen, ob der neue — zunächst natürlich facultative — Unterrichtszweig bei unserer Bevölkerung Anklang findet*), und wird es Gegenstand späterer Berathung sein, ob und in welcher Weise die angehenden Lehrer im Seminar hierzu vorbereitet werden sollen. Für dies Jahr mussten wir uns darauf beschränken, Schulräthe und Lehrer einzuladen, der Sache ihre Aufmerksamkeit und Unterstützung zuzuwenden“ (s. „Jahresbericht des Erziehungsrathes an den Hochlöblichen Großen Rath**) des Jahres 1894“, S. 29). Die übrigen Cantone haben über ihre Ansicht noch nichts verlauten lassen; von Solothurn und Appenzell-Außerrhoden ist nur zu melden, dass sie an ihre Handarbeitscurse nichts zahlen.

Die Berner Regierung also verräth deutlich die Absicht, oder doch den Wunsch, die Handarbeit in der Volksschule obligatorisch zu machen, während sich die Neuenburger Staatsbehörden nachdrücklich für das Facultativum ausgesprochen haben. Gleichwol gehört diejenige Gemeinde (Verrières), welche bisher als einzige ein Obligatorium***) eingeführt, dem Canton Neuenburg an. — Wofür hat man sich zu entscheiden? Die Antwort auf diese hochbedeutsame Frage richtet sich ganz nach dem natürlichen oder nothwendigen Beruf der Schule, nach dem allgemeinen Erziehungszweck. Darüber aber haben wir uns hier nicht zu verbreiten; es genügt, einfach den Schlusssatz anzumerken, zu dem unsere Erörterung ungezwungen gelangen würde, und der etwa so zu fassen wäre: Die Schule hat von Berufs wegen (im Auftrage ihres Gebieters, des Staates) die Handarbeit ihrem Werte entsprechend zu pflegen.†) (Damit ist freilich nicht entschieden, und soll hier nicht entschieden werden die Frage, ob gerade so, wie jetzt üblich, gepappt,

---

*) Hat schon Anklang gefunden: nicht blos in der Hauptstadt, sondern auch (seit 1890 und 1891) in zwei Alpendörfern, von denen das eine 1388, das andere 1433 m hoch liegt.

**) Volksvertretung.

***) Es gilt für die beiden Oberclassen der Primarschule. Sonst ist nur noch in der Ecole industrielle zu Lausanne (für die „regulären“ Schüler), in der Ecole professionnelle zu Genf, im Collège zu Carouge — und in den Lehrerbildungsanstalten zu Hofwil (Bern) und Genf der Unterricht obligatorisch.

†) Man hört und liest immer noch viel über „Wert, Zweck, Berechtigung des Handarbeitsunterrichts“ und ähnliche Themata. Wozu? Die Sache ist theoretisch längst klargestellt; was zu sagen war, ist mehrfach gut gesagt worden. Es besteht durchaus kein Bedürfnis nach neuen allgemein lehrhaften Vorträgen oder Aufsätzen über unseren Gegenstand. Dagegen können Erhebungen dessen, was ist, nicht oft und nicht gründlich genug angestellt, Mittheilungen „aus der Praxis“ nicht zahlreich genug beigebracht werden. Hier hört die Arbeit „nimmer auf“. Denn das Gebiet erzieherischer Beobachtungen und Erfahrungen ist unerschöpflich wie das Leben überhaupt.

gehobelt, geschnitzt werden muss.) — Auch die Bildungscommission der Schw. Gemeinnützigen Gesellschaft (welche die vorliegende Statistik veranlasst) ist für das Obligatorium*); sie erkennt an, dass „die Handarbeit als wirklich nothwendige Ergänzung der pädagogischen Arbeit der Schule sich darstellt" und deshalb „die Einbeziehung derselben (nämlich der Handarbeit) in die Volksschule die einfache Consequenz ist". Nur will sie die Angelegenheit zunächst für die Unterstufe geordnet wissen: „Die nächste Aufgabe, von deren gründlicher Lösung die pädagogisch richtige Gestaltung des Handarbeitsunterrichts als allgemein erzieherischen Factors abhängt, ist für jetzt die gründliche und allseitige Beleuchtung der Frage: wie derselbe auf der Elementarschulstufe**) in stofflicher und methodischer Hinsicht zu gestalten und in den Organismus der Elementarschule einzupassen sei." Die Antwort glaubt die Bildungscommission mittelst eines (noch nicht veröffentlichten) Preisausschreibens zu finden. —

Wir greifen noch einmal auf die Statistik zurück. — Man meint, der Handarbeitsunterricht sei hauptsächlich für die größeren, vorwiegend industriellen Städte ein dringendes Bedürfnis: er soll 1. den Knaben die dort seltene Gelegenheit zu praktischer Beschäftigung bieten, 2. sie vom gefährlichen Herumlungern abhalten, 3. in ihnen die Lust am und zum Handwerk wecken und sie dadurch vom Rattenfängerzug in die Schreibstuben und Gelehrtenschulen weglocken. Was sagt unsere Statistik dazu? Zu 3 bringt sie unterstützende Mittheilungen aus Genf und Schaffhausen. Zu 2: die Baseler Knabenarbeitsschule hat sich thatsächlich aus einem Knabenhort entwickelt. Zu 1: etwa $^3/_4$ der schweizerischen Handarbeitsschüler gehören den Gemeinden mit mehr als 10000 Einwohnern***) an. Wer wollte auch das Vorhandensein jenes „dringenden Bedürfnisses" leugnen! Aber andererseits darf man dabei doch nicht übersehen, dass es eben die größeren Gemeinwesen sind, in welchen sich Bildungszwecke aller Art am leichtesten erreichen lassen: da gibt es in jeder Beziehung reichere Mittel als anderwärts; da ist immer eine genügende Anzahl tüchtiger und angesehener Männer zu finden, welche für die Durchführung einer guten Sache einstehen; da muss man nicht erst lange nach zweckentsprechenden Räumen suchen; die Geneigtheit, zeitgemäße Bestrebungen zu fördern, ist stärker, der Ehrgeiz, die Lust zum Wettkampf mächtiger. — Also das **Bedürfnis** allein hat die Handarbeitsschulen in den Städten nicht hervorgerufen; es ist überhaupt nicht der mächtigste Förderer der Sache gewesen. Während — wie vorhin in einer Anmerkung erwähnt — vier größere, auch industrielle Städte noch keine Handarbeitsschulen besitzen, finden wir solche in landwirtschaftlichen Gemeinden des Thurgau — in Bergdörfern Graubündens — in einsamen Weilern (bei Lausanne und Locle).†) Wir sind überzeugt: es brauchten nur geschickte, mit den örtlichen Verhältnissen vertraute opferwillige Männer in die Hochthäler der Alpen zu ziehen, um allda be-

*) Vgl. Schweiz. Zeitschr. f. Gemeinnützigkeit 1894, S. 179f.

**) „Elementarschule" ist hier in zürcherischem Sinne gemeint: das 1. bis 3. Schuljahr.

***) Diese (15) Gemeinden zählen zusammen $^1/_2$ Million Einwohner = $^1/_6$ der Gesammtbevölkerung.

†) Drei der fünf **unbesoldeten** Lehrer amten an Orten, wo das „Bedürfnis" sicher nicht am lautesten spricht.

scheidene Werkstätten aufzuthun — und wir hätten über eine große Zahl blühender Handarbeitsschulen in den Bergcantonen zu berichten.

So ist wol die „Frage“ des Handarbeitsunterrichts bisher — in der Schweiz — wesentlich eine Personen-Frage gewesen. Das ersieht man ja auch schon aus den Zahlen: die Hälfte der selbständigen Anstalten verdankt ihr Dasein einzelnen Männern. Und einer unter diesen, der wackere Herr Ducommun in „den Bergen von Locle“, möge hier das Schlusswort sprechen. „Jamais — versichert er — je n'ai vu plus de gaîté aux récréations que pendant celles de l'hiver dernier*). Tandis que la neige tourbillonnait au dehors, le gai tapage des scies, des marteaux et des rabots résonnait dans la classe. La récréation ne durant qu'un quart d'heure, plusieurs élèves restaient en classe après les heures d'école pour continuer le travail manuel trop vite interrompu et cela souvent jusqu'à la nuit.“

Aus der Fachpresse.**) Einer, der sich in der ADL. (1894, 32) um einen Preis bewerben will, hat den guten Einfall gehabt, an Fr. L. Jahn als „Pädagogen des Volksthums“ zu erinnern. Uns erscheint in höchstem Grade zeitgemäß besonders der nachdrückliche Hinweis darauf, dass Jahn nicht blos „Staatskunde“ im geographischen Sinne, sondern auch Aufklärung über „Zweck und Wesen der bürgerlichen Gesellschaft“ und die „vaterländische Gesetzgebung“ von der Schule verlangte und jeden Bürger mit entsprechenden Handbüchern versehen wissen wollte. Ein nicht weniger willkommenes Seitenstück zu Jahns Bild bringt der Schulbote für Hessen (1894, 20). Er zeigt Tegnèr als Pädagogen, dessen „Schulreden“ zu lesen für den Lehrer ein erquickliches Geschäft ist: er findet da sein eigenes Denken und Glauben bestätigt, sein Streben unterstützt, sein Amt liebreich gewürdigt, seine Kunst — als eine freie — ihrem Wesen und Wirken entsprechend gewürdigt und gepriesen. — Aufsätze von der Art der beiden eben erwähnten sind immer erfreulich und verdienstlich, können es wenigstens sein. Dagegen ist es durchaus über-

*) Man arbeitet — (tischlert, auch polirt) — nur im Winter, und nur in den Erholungspausen, „wenn das schlechte Wetter die Kinder verhindert, ins Freie zu gehen“. Die Theilnahme ist durchaus freiwillig: wer kommt, der kommt — wer eine Arbeit begonnen hat, ist nicht gezwungen, sie zu vollenden. Und die Mehrzahl dieser jugendlichen (8—15jährigen) Arbeiter sind — Mädchen! Ich begreife nicht — sagt Herr D. — warum die Mädchen von diesem Handarbeitsunterricht ausgeschlossen sein sollen. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass sie im allgemeinen mehr Geschicklichkeit und ebensoviel Eifer wie die Knaben zeigen; die schönsten Arbeiten (ausgestellt gelegentlich der Jahresprüfung) sind von Mädchen ausgeführt worden.

**) ADL. = Allg. Deutsche Lehrerz. (Leipzig, Klinkhardt). — Bad. = Badische Schulz. (Bühl, Concordia). — Bair. = Bairische Lehrerz. (Nürnberg, Verl. d. Bair. VSchLVer.). — CG. = Monatshefte u. Mittheil. d. Comenius-Gesellsch. — Deutsch = Zeitschr. f. d. deutsch. Unt. (Leipzig, Teubner). — DBl. = Deutsche Blätter f. erz. Unt. (Langensalza, Beyer). — F. = Deutsche Fortbildungsschule (Wittenberg, Herrosé). — Geo. = Zeitschr. f. Schulgeogr. (Wien, Hölder). NB. = Neue Bahnen (Wiesbaden, Behrend). — PZ. = Pädag. Zeitung (Berlin, Verl. d. Berl. Lehrervereins). — Ref. = Pädag. Reform (Hamburg, Kloss). — Rep. = Repertorium d. Pädag. (Ulm, Ebner). — RhBl. = Rhein. Blätter f. Erz. u. Unt. (Frankfurt a. M., Diesterweg). — Schles. = Schlesische Schulz. (Breslau, Priebatsch). — Schpr. = Deutsche Schulpraxis (Leipzig. Wunderlich). — Schw. = Schweiz. Lehrerz. (Zürich, Artist. Institut Orell Füssli). — SchwP. = Schweiz. pädag. Zeitschr. (mit Schw. im gleichen Verl.). — SPV. = Samml. päd. Vorträge (Bielefeld, Helmich).

flüssig, noch über Diesterweg zu schreiben. Was über Diesterweg zu sagen war, ist im Festjahre 1890 sehr gut, gut und auch schlecht gesagt worden; von allen möglichen Stand- und Gesichtspunkten aus hat man den Meister beguckt und beschrieben. Jetzt gibt's nichts weiter zu thun, als seine eignen Werke zu lesen. Und da kommt nun ein Herr Müller und meint, er dürfe uns sogar mit völlig abgebrauchten Redensarten bedienen. Er schreibt (in der Sächs. Schulz. 1894, 2. 3) über — natürlich über etwas ganz Neues: über die im Jahre 1890 erledigte Preisaufgabe der Diesterwegstiftung und kommt zu dem tiefsinnigen, noch niemals geschlossenen Schlusse: „Diesterweg hat unter allen Pädagogen der neueren Zeit nach Pestalozzi wol (!) das meiste für die Schule und Lehrer gethan; er ist in Wahrheit (!) der Begründer der neueren Volksschulpädagogik." *)

Auch manche in den letzten Jahren viel erörterte Schulangelegenheiten dürfen nunmehr von der Tagesordnung abgesetzt werden; sie sind theoretisch abgeklärt. Zu ihnen gehört die „Schulgesundheitspflege." Wenn wir trotzdem hier auf eine — ungewöhnlich umfangreiche — Arbeit von H. Schiller (RhBl. 1894, I. II) zu sprechen kommen, so geschieht es deshalb, weil sie nicht blos eine — jetzt entbehrliche — allgemein lehrhafte Abhandlung bietet, sondern auch Beispiele aus der Erfahrung des Verfassers bringt — die ja nicht zahlreich genug beigebracht werden können — und eine kurze Geschichte der „schulhygienischen Bestrebungen" vorträgt, wobei deren hohes Alter besonders betont wird: in Italien tauchten sie schon im 15. Jahrhundert auf und kehrten dann während der folgenden Jahrhunderte immer wieder. Theoretisch abgeklärt sei die Angelegenheit, sagten wir vorhin. Aber für die Praxis bleibt noch manches zu wünschen übrig. Wie steht es z. B. um die Gesundheitslehre im Seminarunterricht? H. Suck beantwortet diese Frage in der PZ. (1894, 42). Der Aufsatz, welcher seinem Thema in vorzüglicher Weise gerecht wird, ist schon deshalb lesenswert, weil er nachweist, inwieweit Physiologie und Hygiene in außerdeutschen Lehrerbildungsanstalten Eingang gefunden haben. Nach dieser Übersicht ist der nothwendige Unterricht z. Z. am besten geregelt in Frankreich, Belgien, Österreich, Ungarn, Norwegen und in den Vereinigten Staaten Nordamerikas — während in Preußen Genügendes noch nicht geleistet wird. Verfasser bringt nun für die preußischen Seminare bestimmt und klar gehaltene Vorschläge. Im ersten der drei Jahrgänge beansprucht er auch die Mitwirkung des deutschen Unterrichts, indem er diesem „die Behandlung von Lesestücken anatomisch-biologischen Inhalts" aufbürdet. Das ist nun freilich als ungebürlich (auch als unnöthig) zurückzuweisen. Im übrigen stimmen wir den Anträgen Sucks bei. Denn die Hauptaufgabe soll in der ersten Classe doch — selbstverständlich — dem naturkundlichen Unterricht zufallen. Hier sind „die zahlreichen Beziehungen der einzelnen naturwissenschaftlichen Fächer zur Gesundheitslehre aufzusuchen und zu verwerten" und im besonderen Anthropologie zu treiben. Der zweite Jahr-

*) Wir haben den Artikel nicht selbst gelesen, sondern die angeführte Stelle der von C. Ziegler geleiteten „Pädag. Presse" (1894, III), Vierteljahrsbeilage zur PZ., entnommen, wo auffallend viel unberechtigtes Schriftwerk angezeigt wird. — Zur Sache: s. die beiden gekrönten Schriften von Edw. Wilke (Berlin, Weidmann 1890) und Wilh. Kreitz (Wittenberg, Herrosé 1890) über „Diesterweg und die Lehrerbildung".

gang hat einerseits die „Hygiene der Volksschule und ihre Einrichtungen“, anderseits die „Chemie der Nahrungsmittel“ in den Arbeitsplan aufzunehmen. Für das dritte Jahr bliebe — in Verbindung mit dem Turnunterricht, wie bisher — die Unterweisung über die erste Hilfe bei Unglücksfällen. Außerdem wäre im letzten Jahre wöchentlich eine Stunde beim (Anstalts-) Arzt anzusetzen. Dieser hätte über die wichtigsten Schulkrankheiten, Infectionskrankheiten und Desinfection zu belehren, dabei aber das Hauptgewicht auf die Prophylaxis zu legen. Auch könnte der Arzt Anleitung zum Gebrauche einer Schulapotheke geben (mit der die französischen Schulen bereits versehen sind). — Kurz gesagt, handelt es sich hier um Einbürgerung der Physiologie, die — das dürfte jetzt allgemein anerkannt sein — in den Lehrplan des Seminars notwendig gehört. Sie ist zunächst berufen, die Psychologie umzugestalten; in diesem Sinne ist P. Bergemanns Beitrag „zur Klarstellung des Begriffs der Apperception“ (NB. 1894, IX. X) geschrieben. „Die bisher gegebenen Definitionen der Apperception“ seien — sagt B. — „zumeist gänzlich zu verwerfen, weil sie metaphysische Voraussetzungen, mit denen die empirische Psychologie nichts zu thun haben darf, heranziehen.“ B. will überhaupt keine Definition geben. Er sieht in der Apperception „nicht eine Thatsache des Bewusstseins, sondern blos eine Hypothese zur Erklärung gewisser Thatsachen des Bewusstseins;“ ihr eigentliches Wesen sei uns unbekannt; man könne nur Aufschluss über „das Wie ihrer Wirksamkeit“ erhalten. Sie „spiele vornehmlich beim erkennenden Wahrnehmen eine Rolle“ — und später bezeichnet B. dieses geradezu als Apperception. Das „Resultat des erkennenden Wahrnehmens“ nun sei „eine Vorstellung, welche sich von der durch bloße, d. h. nicht erkennende Wahrnehmung, also durch erstmalige Wahrnehmung gewonnenen dadurch unterscheidet, dass sie nicht einfach, sondern zusammengesetzt ist: ich nannte sie appercipirte Vorstellung. In ihr ist zweierlei enthalten: eine Perceptions- und eine Apperceptionsmasse; beide sind aber nicht voneinander im Bewusstsein zu trennen. Die eine ist nicht ohne die andere, weder vor, noch neben, noch in dem erkannten Gegenstande bewusst. Es ist weder die eine noch die andere als Vorstellung gegeben, wie Herbart behauptet.“

Wie die Psychologie, so suchen wir auch unsere zweite Hilfswissenschaft, die Ethik, von der Metaphysik zu befreien, d. h. sie neu aufzubauen. Die eine der neuen Grundlagen bilden die Lehren der Culturgeschichte, die Lehren, welche wir aus der Geschichte der Gesellschaft, des Staates, der kleineren und größeren Gemeinwesen und ihrer Grundgesetze ziehen. Th. Franke ist diesen Lehren nachgegangen in seiner Arbeit über „die Entwicklungsgeschichte des sittlichen Gefühls und die Pädagogik“ (SPV. VII. 5). Wir heben nur eine feine Bemerkung heraus, welche auf eine für die Pädagogen wichtige, aber noch nicht genügend beachtete, obwol ganz natürliche Thatsache hinweist. Franke umschreibt diese Thatsache folgendermaßen: „Das wirkliche Leben in den Genossenschaften (Familie, Geschlecht, Stamm, Volk) war der Grund für das Aufblitzen des socialen Interesses. Aus wirklichen Erlebnissen und Erfahrungen erkannten sie die Wolthaten dieser Lebensformen, und diese Erkenntnis löste das entsprechende Gefühl aus.“ Anders bei unsern Zöglingen Diese müssen zum „idealen Nacherleben und phantasiemässigen Nacherfahren“ geführt werden. Das zu leisten ist freilich ebenso schwierig, als die Erkennt-

nis der Thatsache leicht ist. Doch gibt gerade die „Entwicklungsgeschichte des sittlichen Gefühls“ dem Pädagogen wertvolle Winke für die „Erziehung zur Sittlichkeit“ *) — für den „Moralunterricht“. Das „Pædagogium“ hat sich der in höchstem Grade wichtigen Sache eifrig angenommen; wir verweisen auf die Berichte (über den Gang der „ethischen Bewegung“ und die unterrichtliche Praxis in Frankreich, England, Nordamerika) und die grundsätzlichen Erörterungen sachkundiger Mitarbeiter in verschiedenen Jahrgängen. Einen ebenfalls beachtenswerten Beitrag zu den keineswegs abgeschlossenen Verhandlungen bietet P. Bergemann (Päd. Studien 1894, III); etliche seiner Äußerungen dürften freilich auf Widerspruch stoßen. Nach seinem Plane „geschieht die Einführung in die ideale Ethik (die er auch „humane Ethik“, „Ethik des Culturprincips“ nennt) durch den culturhistorischen Unterricht (und dieser muss schließlich in den Dienst religiöser Belehrung treten).“ „Die Aufgabe der humanen Ethik besteht darin, die Mitarbeit am Culturprocess der Menschheit zu erleichtern.“ Moral und Volkswirtschaft sollen „in enger Fühlung stehen“, gegen das Ende der Erziehung (in der obersten Gymnasialclasse, im Schlusscursus der Fortbildungsschule) „zusammenfallen“. Der Unterricht beginnt im 10. und schließt im 18. (19.) Lebensjahre ab; er gliedert sich in einen „Vor- und Hauptcursus“; jener umfasst 3, dieser 6 Jahre. Im letzten Jahre werden dem Moralunterricht wöchentlich 3, vorher 2 Stunden gewidmet. Der „Vorcursus“ benutzt Beispiele: Vorgänge des täglichen Lebens (Erfahrungen der Schüler) oder geschichtliche oder erdichtete Erzählungen, nicht aber Märchen und Fabeln. Die Auswahl und Anordnung des Erzählungsstoffes wird durch die Moralphilosophie bestimmt. Da deren wichtigster Theil die „Socialethik“ ist, so hat beim Moralunterricht die Social- der Individualethik voranzugehen, und zwar werden jener zwei von den drei Jahren zugetheilt. (Gerechtigkeit und Wolwollen sind nach B. die socialen, Selbstbeherrschung und Tapferkeit die individualistischen Grundtugenden.) Über den „Hauptcursus“ will B. nicht ausführlich berichten; er gibt nur an, dass dort die „Erzählungen“ durch die Privatlectüre, vornehmlich das Lesen von Biographien ersetzt werden und „die moralische Systembildung eintritt“. — Bekanntlich hat Frankreich den Sittenunterricht bereits 1882 in die allgemeine Volksschule eingeführt, und gegenwärtig besitzt das Land — wie ein Schulinspector in der Pariser Revue pédagogique (1894, VIII) erklärt — eine stattliche Schar Lehrer, die „das ehrenvollste und gewichtigste der Vorrechte“ würdig auszuüben verstehen. Da ist z. B. der Leiter einer kleinen, weltfernen Schule („perdue dans les bois“), ein Mann von Pflichtgefühl und nicht ohne

*) Der Aufsatz ist jedenfalls eine fleißige Arbeit, aber nicht frei von stilistischen Unarten. Hier zwei solcher Ausschreitungen: „Alle diese Erkenntnisfrageknäuel (!) greifen mit ihren Fäden bis in das innerste Gebiet der Pädagogik; denn (!) die Fahne der Erziehung (!!) hisst jede Erziehungslehre . . .“ „Sucht man gesicherte Ergebnisse zu erzielen, so muss zuvörderst der stammgeschichtliche Werdegang der Sittlichkeit und des sittlichen Gefühls — auf den socialpsychologischen Secirtisch (!!) gelegt werden.“ — Überhaupt bedürfen ganze Abschnitte einer Übersetzung in gutes Deutsch — das hätte aber vor dem Drucke geschehen sollen. Von jedem einigermaßen gebildeten Manne ist zu verlangen, dass er seine Muttersprache hochachte und dies durch saubere, sorgsame Schreibart bezeuge. Das ist auch ein Sittengesetz. Was soll man nun dazu sagen, dass die Preisrichter der ADL. einer 1893 eingereichten Arbeit Frankes, in der es von kauderwälschen Gebilden wimmelt, den ersten Preis zuerkannt haben?

Ursprünglichkeit, der über seinen Sittenunterricht Buch führt. Sein „Carnet de morale“ enthält einestheils Aufzeichnungen über beobachtete Äußerungen des sittlichen Gefühls auf Seiten der Schüler, anderntheils die Ergebnisse der einzelnen Unterredungen und Angaben über die zur Unterstützung der Lehre verwendeten Lesestücke. Etliche dieser Einträge finden wir nun in der Revue pédagogique; sie sind nicht durchaus musterhaft oder einwandfrei; aber im ganzen beweisen sie doch, dass es einem „rechtschaffenen und gutwilligen Manne“ (mehr brauche der Sittenlehrer der Kinder nicht zu sein, meint der Inspector) möglich ist, einen lebensechten und wirksamen „Moralunterricht“ zu ertheilen. — Das wollen aber gewisse Leute nicht glauben, und viele mögen von einem selbständigen Sittenunterricht überhaupt nichts wissen; er dünkt sie ein Greuel, ein heidnischer Frevel; sie zeigen auf die mit tausendjährigem Privileg ausgestattete Anstalt, in der allein die echte Sittlichkeit erzeugt und zugleich versichert wird. Jene Leute sprechen dann — wie der Seminarlehrer Spieler auf der diesjährigen „Luzernischen Cantonalconferenz“ (vgl. Luz. Schulbl. 1894/95, I) — von der „christlichen Schule“, meinen aber natürlich die kirchliche, päpstliche. Welchen grundverkehrten pädagogischen Standpunkt übrigens dieser Herr Seminarlehrer einnimmt, erhellt daraus, dass ihm die Schule als „Schlachtfeld“ gilt, also gerade als das Gegentheil dessen, was sie ist. (Und damit hat sich der Mann schon gerichtet.) Das „Leitmotiv“ seines Vortrags lautet nämlich: „Die Schule ist das Schlachtfeld, auf welchem entschieden werden muss, ob die Gesellschaft ihren christlichen Charakter bewahren soll.“ Zwar erfreut sich die Luzernische Schule hinsichtlich der sog. Christlichkeit „weit glücklicherer Verhältnisse, als die Schule mancher anderer Cantone. Wir sind die Lehrer eines, gottlob! noch gut christlichen, von modernem Heidenthum noch wenig angesteckten Volkes; wir brauchen in der Schule nur den Geist zu pflegen, welcher im großen und ganzen in den Familien der uns anvertrauten Kinder herrscht. Dennoch wird es auch bei uns klug sein, wenn wir den Irrthümern unserer Zeit vorbeugen.“ Zu diesen Irrthümern gehört u. a. die Lehre, „dass der Mensch vom Affen abstamme — und damit wird das moderne Heidenthum mit einem Schlage mit dem ganzen Christenthum fertig; denn wenn die Affen kein Christenthum nöthig haben, so haben die von ihnen herstammenden Menschen auch keins nöthig“.*) Dass unser Lehrerbildner die Begriffe „religiös“ und „social“ vermischt oder vertauscht, dass es in dem Vortrage überhaupt etwas bunt hergeht, wird man als selbstverständlich annehmen (die Logik gehört ja mit zu den Irrthümern unserer Zeit). Folglich (!) kommt Herr Sp. auch auf die „so beliebte“ sociale Frage, über die natürlich Leo XIII. das Beste gesagt hat; die Versammlung wird gebeten, jene „Encyclica“ nachzulesen — Sp. selbst will nur „in Kürze die Frage zu beantworten suchen: was kann die christliche Schule zur Abwehr gegen die drohenden socialen Gefahren thun?“ In der Antwort (die in der That den Vorzug der Kürze hat) empfiehlt er die Mittelchen, die man kennt. Die Antwort auf eine andere Frage bleibt er jedoch schuldig. Er fragt nämlich — und behauptet, „wir stellen uns diese Frage mit Recht“ —: Trägt vielleicht auch die Schule eine Mitschuld an dem Verbrechen der Bomben-

---

*) Die Worte: „Denn wenn die Affen . . . . auch keins nöthig“ stehen wirklich genau so im Luz. Schulbl. 1894/5, I, S. 13 oben.

werfer und Präsidentenmörder? Den Bombenwerfer nennt er feig, den Präsidentenmörder verwegen — und wir nennen die Frage des Seminarlehrers Sp. albern und frech. — Was aber den Streit zwischen den „modernen Heiden“ und den unmodernen Kirchendienern im allgemeinen betrifft, so sind wir in der angenehmen Lage melden zu können, dass in der Person des Herrn H. Keferstein ein Vermittler erschienen ist. Sein Friedensprogramm stützt sich auf „die gemeinsamen Lebensaufgaben, Interessen und wissenschaftlichen Grundlagen von Kirche und Schule“ (DBl. 1894, 36. 37). Das Beste darin ist, dass er für die Geistlichen „pädagogische Vorbildung“ fordert, d. h. die Theologen „u. a. zum Studium der Psychologie, Ethik, allgemeinen und besonderen Didaktik, Geschichte der Pädagogik und zu hinreichenden praktischen Übungen“ verpflichtet wissen will. „Ist diese pädagogische Vorbildung des Geistlichen, die völlig unerlässlich erscheint, in jeder Weise officiell gesichert, dann wird jeder Einspruch gegen die Mitarbeit des Geistlichen in der Schule (als Religions-, Geschichts- und Sprachlehrer) hinfällig,“ und auch „die Betheiligung der Geistlichen an der Verwaltung von Schulaufsichtsämtern kann keinerlei Beanstandung mehr erfahren.“ „Die unmittelbare Mitarbeit der Geistlichen in der Schule ist möglich, da die specifische Berufsarbeit der Geistlichen die nöthige Muße dazu gewährt.“ Den beiden Schlüssen mag man zustimmen, und für die absehbare Zukunft dürfte auch der zweite Theil des ersten in der Praxis noch Geltung behalten.

Die Theologen würden sich ihre pädagogische Ausbildung ohne Zweifel auf den Hochschulen holen; folglich müsste — die Annahme des Kefersteinschen Antrags vorausgesetzt — endlich allgemein für ausreichende Pflege der pädagogischen Wissenschaft (die bisher aus Mangel an Einsicht und Pflichtgefühl auf Seiten der maßgebenden Behörden vernachlässigt worden), also für „Errichtung pädagogischer Lehrstühle an unsern Universitäten“ gesorgt werden. O. W. Beyer behandelt diese Angelegenheit aufs gründlichste in der Zeitschr. f. Philosophie und Pädagogik (1894, II—V). Zwar bietet er nicht eigentlich das, was man hinter der angeführten Überschrift vermuthet; er mag sie aus persönlichen Gründen so gewählt haben. Sachgemäß müsste sie lauten: Von der Vorbildung höherer Lehrer — denen auch die Schuldirectoren, Seminar-Lehrer und -Directoren und Aufsichtsbeamten beigezählt werden. Beyer trägt nun nicht blos seine eigene Ansicht vor, sondern er gibt auch und zunächst eine Übersicht über den wirklichen Stand der Sache und die Geschichte der Bestrebungen, die ihr bisher gewidmet worden, indem er zugleich die einschlägige Literatur nachweist. Auf diesen ersten Theil der Arbeit gehen wir hier nicht weiter ein, und was den zweiten anlangt, so gesteht B. selbst, dass er nicht nur Eigenes und Neues bringt; er beansprucht einzig das Verdienst, Fremdes und Eigenes verarbeitet und einen vollständig ausgeführten Plan vorgelegt zu haben. Er sieht für den Einzelnen ein „vierjähriges fachwissenschaftliches Studium“ vor. Dieses schließt auch die „allgemein bildenden Fächer“ ein, mit denen jeder höhere Lehrer unbedingt vertraut sein muss; als solche werden bezeichnet: Geschichte und System der Philosophie; Encyclopädie der Wissenschaften; Culturgeschichte, Volkswirtschaftslehre; populäre Anthropologie als Grundlage für das Studium der Psychologie (Hygiene). Nachdem der Candidat sein fachwissenschaftliches Examen abgelegt hat, tritt er auf ein Jahr als ordentliches Mitglied ins „pädagogische

Seminar“ ein. Hier hört er Vorlesungen über „Encyclopädie der Pädagogik, allgemeine Pädagogik, Didaktik, Socialpädagogik („die davon handelt, wie das durch die Erziehung zugerichtete Werkstück des Individuums nun in den großen Bau der Gesellschaft einzufügen sei und welche Hilfeleistung die Erziehung hiebei thun könne“), praktische Pädagogik (auch Schul-Kunde, -Verwaltung, -Ausstattung), Geschichte der theoretischen und praktischen Pädagogik“. Ferner unterzieht er sich „theoretischen Übungen“, und darnach erst wird er zur Praxis zugelassen, d. h. in eine Übungsschule eingeführt, deren Classen zwar klein sind — die Schülerzahl soll „nicht unter der Anzahl der Grazien, nicht über der Anzahl der Musen“ (!) stehen — die aber im ganzen den Charakter einer Volksschule hat. Diese Übungsschule „ist — das folgt aus dem Wesen der akademischen Freiheit — von dem Schulgesetz des Landes zu eximiren“: eine „Experimentirschule“ soll es sein, „wie sie Pestalozzi und Kant gefordert haben“. Es gilt, durch Schaffung möglichst vieler pädagogischer Seminare und damit verbundener Übungsschulen in liberalster Weise den Kampfplatz (?) zu eröffnen für uneingeschränkte Concurrenz (!) der pädagogischen Ideen, damit durch eine natürliche Auslese den zweckmäßigsten unter ihnen zum Siege verholfen werden kann.“ Neben dem Unterricht soll sich „ein reiches Schulleben“ entfalten; dazu dienen Arbeiten im Garten, in der Werkstatt, Spiele, Reisen. Überdies wünscht B. für die Lehrer (Seminaristen) „zur Erleichterung des Studiums“ eine Bibliothek, ein Schulmuseum, einen Arbeitssaal, ein Zeichen-, Musikzimmer, eine Werkstatt, Raum für naturwissenschaftliche Versuche. („Vielleicht — bemerkt er hierzu — gelingt es auf diese Weise, wo soviel geboten wird, manches Talent für die Interessen der Erziehung zu erwärmen, das sich bisher kalt und spröde erwies.“) Ausführlich handelt B. noch von den Vorsichtsmaßregeln, denen der Seminarist unterworfen ist, wenn er zum Unterricht zugelassen wird: er muss erst „Vertrautheit mit den Grundwissenschaften der Pädagogik“ und mit dem „Standpunkt der Classe“ nachgewiesen haben, bevor er die Erlaubnis zum Lehren erhält, steht übrigens auch dann noch fortwährend unter vielseitiger Leitung und Aufsicht. Nun soll aber mit der Jahresarbeit am pädagogischen Seminar (das ein unentbehrliches „Glied in unserer gesammten Cultur“ sei) die Vorbildung des höheren Lehrers noch nicht abschließen: „zwischen die Praxis des Ideals (wie jene Universitätsanstalt sie bietet) und die gewöhnliche Praxis unserer höheren Schulen muss das Ideal einer Praxis eingeschaltet werden, nämlich ein Gymnasialseminar (wie es z. Z. Preußen besitzt), welches den Candidaten für ein zweites Jahr aufnimmt. Wer in seiner Studienzeit beide hat durchleben können, wird sich glücklich preisen dürfen.“

Eine einigermaßen ähnliche Lernpraxis ist jüngst auch für die angehenden Volksschullehrer vorgeschlagen worden — freilich nicht als Regel, nur als eine Art Nothbehelf. Schulamtscandidaten, welche nach dem Verlassen des Seminars — wegen Mangel an freien Ämtern — nicht sofort angestellt werden können, sollen bei älteren, tüchtigen Lehrern als Gehilfen eintreten. Zwang besteht weder für diese noch für jene; den bescheidenen Lohn des Gehilfen zahlt die Staatscasse, die dadurch verhältnismäßig nur gering belastet wird. Der Gehilfe soll womöglich in allen Landestheilen herumkommen und verschieden gegliederte Schulen kennen lernen. Die Vortheile, welche aus einer solchen Einrichtung für den Einzelnen wie für das Schulwesen überhaupt

folgen, liegen auf der Hand; die Anregung verdient darum alle Beachtung. Sie ist denn auch von der zürcherischen „Prosynode“ und vom Erziehungsrath gut aufgenommen worden. (Vgl. Schw. 1894, 40.) Gleichwol hat sie ihre Schattenseite: dem jungen Lehrer fehlt es an Erfahrung, Urtheilsfähigkeit, Reife; er kann die verschiedenen Unterrichtsweisen, welche er kennen lernt, nicht gebürend würdigen — wenn er sich für eine entscheidet, so wird es diejenige sein, welche ihm persönlich am meisten zusagt. Das würde ihm allerdings dann nicht zum Nachtheil gereichen, wenn wirklich nur tüchtige, allseitig tüchtige, besonders auch sittlich tüchtige Männer zu Lehrherren bestellt werden. Erscheint dies von vornherein verbürgt, so ist zugleich der andern Gefahr vorgebeugt: dass nämlich ein ehrgeiziger Meister darauf ausgeht, seine Weise dem unerfahrenen Gehilfen aufzudrängen. Sind doch sogar etliche vom Unfehlbarkeitsdünkel besessen! Andere wieder haben sich, voll reiner Begeisterung für die Schule, so tief in eine bestimmte „Methode“ verliebt, dass sie allein diese als richtig gelten lassen wollen. Ein solcher Fall liegt uns heute vor: in H. Wigges theoretisch-praktischer Lehre „von der Kunst des Unterrichtens“ (Schpr. 1894, 38. 41. 42). Seinem Begriffe vom Unterrichten kann man ja im allgemeinen beistimmen. Er erklärt: Unterrichten heißt, die Seele nach den ihr eigenthümlichen Werde- und Wachsthumsgesetzen absichtlich und planmäßig in Thätigkeit versetzen. Das Kind soll „aus sich selber heraus ein Gebilde erzeugen“; deshalb darf ihm dieses (also das, was es erzeugen soll) „nicht bereits fertig vor die Seele gestellt werden“. Aber das Folgende schon erscheint mindestens bedenklich: „Daraus folgt — behauptet nämlich W. weiter — dass sämmtliche Stoffe, an denen das Kind unterrichtlich emporgebildet werden soll, vorher nicht gegeben werden dürfen, weder in der Form des gesprochenen Wortes, noch in der des gedruckten. Sie dürfen vor der Behandlung weder vorgetragen, noch vorgelesen, noch den Kindern in die Hand gegeben werden — oder es kann von einem Unterrichten nicht die Rede sein.“ Damit hat W. den Begriff, zu dem er sich vorher bekannt, willkürlich eingeengt. An einem Gedicht will er nun „die Sache — d. h. seine neue ‚Kunst des Unterrichtens‘ — klar machen“. Das Gedicht „ist bisher noch nicht gedruckt“. Also lässt er's für uns drucken (in der Schpr. Nr. 41); aber es ist den Druck nicht wert, verdient folglich auch nicht vor die Kinder gebracht zu werden. Doch einmal abgesehen davon — wie steht es um die Hauptsache? Diese, die „Kunst des Unterrichtens“ beschreibt Herr W. so: Erst ist die „reale Grundlage der Handlung“ zu schaffen, d. h. für das Vorhandensein gewisser „Allgemeinvorstellungen“ zu sorgen. Alsdann müssen die Kinder „in die der Handlung zu Grunde liegende (besondere) Situation versetzt werden“, um sich hier gründlich zu „orientiren“. Und nun, „nachdem die erforderliche psychische Disposition angebahnt ist, erfolgt der Aufbau der eigentlichen Handlung“ — d. h. die Dichtung (eine solche scheint der behandelte Stoff gewöhnlich zu sein) wird von den Kindern sozusagen gemacht, bevor sie ihnen in der Form, welche ihr schon einmal einer gegeben, welche der Lehrer im Sinne hat, übermittelt wird. Dass in dieser „Kunst“ viel achtenswerte Arbeit steckt, wird niemand bestreiten; gleichwol können wir uns mit ihr — aus verschiedenen Gründen (die hier unerörtert bleiben müssen) — nicht befreunden. Jedenfalls dürfte sie sich nur solchen Stoffen widmen, die des großen Kraft- und Zeitaufwands wert sind.

— Übrigens müssen wir den guten Zweck anerkennen, den W. nebenbei verfolgt: er will der elenden, noch nicht einmal handwerksmäßigen Wortabfragerei entgegenwirken, welche die Geringschätzung der Lehrerarbeit wesentlich mit verschuldet. Und der Leiter der Schpr. mag die Arbeit gerade im Hinblick auf den eben bezeichneten Punkt aufgenommen haben, um zu zeigen: so wird's gemacht — wie er anderseits durch Veröffentlichung wertloser Schreibereien veranschaulichen will, wie es nicht gemacht wird. Wer wird denn z. B. das einfache Geschichtchen vom Wolf und den sieben Geißlein so läppisch breitquetschen, wie es die Lehrprobe (Schpr. 1894, 35) — die obendrein mit unglaublichen Geschmacklosigkeiten und Blödheiten durchsetzt ist*) — vormacht? Und gleich nach dieser Lection beantwortet einer (offenbar ein mittelmäßiger Seminarist) die Frage; „Wie ist der Turnunterricht zur Herstellung einer guten Disciplin zu benützen?" „Welche Bedeutung — hebt er an — die Disciplin für Erziehung und Unterricht hat, das bezeugen die unter den Schulmännern gleichsam zu Sprichwörtern gewordenen Aussprüche berühmter Pädagogen über die Wichtigkeit der Disciplin. Bekannt ist Diesterwegs Wort . . . und Amos Comenius sagt: . . . Es geht hieraus für den Lehrer die Pflicht hervor, Disciplin in seiner Schule zu üben. Da dies aber manchem Lehrer recht schwer fällt, so muss er sich nach Mitteln umsehen, welche der Herstellung einer guten Disciplin förderlich sein können. Als ein solches Mittel ist der Turnunterricht wol zu beachten." Dem Seminaristen aber folgt ein gründlich gebildeter Naturwissenschaftler und scharfer Kritiker, der an die Lehrer und an die Verfasser von Schülerleitfäden die höchsten (berechtigten) Anforderungen stellt! Man sieht: in der Schpr. sollen allerlei Leute zu Worte kommen. Und nicht dort allein. Macht da einer (aus der Verwandtschaft des tapfern Schneiderleins) in der Zeitschr. d. Vereins deutscher Zeichenlehrer (1894, 15) bekannt, dass er mit dem Bleistift die Socialdemokratie erlegen will. Der Komik des Gedankens entspricht die Ausführung: ein krauser, phrasenvoller Stil mit „Blüten" bekannter Sorte. Dem Gewerbetreibenden wird entgegengestellt der — „Gebildete". Mit dem Stande der „Bildung" im allgemeinen ist Herr Bührke — so heißt das Männchen — aber gar nicht zufrieden (was wir ihm aufs Wort glauben, da er ja den Grund zur Unzufriedenheit in allernächster Nähe hat — er selbst spricht z. B. von „socialer Gesellschaft"); darum: „die Bildungsmittel müssen eine Aufbesserung erfahren", etwa wie ein alter Hut. Der Zeichenunterricht — lehrt B. — bilde den Geschmack, gut; er führe ferner zu „äußerlicher (!) Reinlichkeit" und zu — „Herzensfrömmigkeit und Geistesadel"; weiterhin erzeuge er den — „Zauber trauter Stille und netter Anordnung auch im Arbeiterhause", und auf diese Weise bringe er es schließlich zuwege, dass — „der Mann dem verderblichen Gifthauche des Socialismus entrissen wird". Außer dieser Wunderwirkung „erheischt unser sociales Leben" noch etliches vom Zeichenunterricht: er soll die Frau befähigen zum Erfinden von Mustern für ihre Handarbeiten — machen, dass das Handwerk blüht und „Kunst und Handwerk wieder treu vereint sind, wie in den goldnen Zeiten mittelalterlichen Culturlebens" — einen „Freibrief für das gesammte Gewerbs-

*) Beispiel: „Als die Geiß den Wolf suchen ging, war sie sehr traurig und klagte. Aber was mag sie dennoch gedacht haben? Der liebe Gott wird vielleicht noch helfen."

leben“, einen „Pass für jede Berufsstellung“ gewähren. Denn „das Zeichnen greift weit und tief hinein in alle Classen der menschlichen Gesellschaft und in ihre Verhältnisse“; „es gibt keine Kunst und Wissenschaft, der nicht das Zeichnen so nöthig ist, als die Hände zum Essen“. Auch die Juristen, Theologen, Historiker können — meint Herr B. — des Zeichnens in ihrem Berufe ebensowenig entrathen wie der Hände beim Essen. (Von den Historikern erfahren wir noch so nebenbei, dass sie — Kriegszüge unternehmen und Schlachtenpläne entwerfen.) — Mit ungefähr der gleichen Geschicklichkeit schreibt O. Schulze über „Zeichenunterricht und Knabenhandarbeit“ (Zeitschr. f. gewerbl. Unt. 1894, VI). Nach der Überschrift könnte man vermuthen, es solle dargelegt werden, wie Zeichen- und Handarbeitsunterricht zusammenwirken, einander unterstützen, fördern können — oder nachgewiesen werden (was sehr leicht wäre), dass dieses Unterstützen und Fördern an vielen Orten bereits Thatsache ist. Aber das fällt Herrn Sch. nicht ein. Sein Bestreben geht dahin, den Handarbeitsunterricht — für dessen Bedeutung er kein Verständnis besitzt — zu Gunsten des Zeichenunterrichts und der gewerblichen Fortbildungsschulen zu unterdrücken; zu diesem Zwecke hat er seinen Aufsatz geschrieben, der also schließt: „Man beherzige den Wert des Zeichnens und Modellirens und den Unterricht darin für das große Gemeinwol; man beherzige den wahren Wert der Erziehung und Weiterbildung des heranwachsenden jungen Mannes. Das ist zeitgemäßer und menschlicher als das handwerkernde Spielen mit unmündigen Kindern.“ Dem entsprechend wünscht er auch: „Alle Mittel und Kräfte, die heute für den Knabenhandarbeitsunterricht aufgebracht werden, sollten zusammengethan werden, tüchtigen Kleinmeistern die Mittel an die Hand zu geben, ihren Lehrlingen die Segnungen des Handwerks zu theil werden zu lassen“ (?). Was den Zeichenunterricht betrifft, so behauptet er ganz allgemein: „Dank der Nörgeleien der wissenschaftelnden Schulmänner ist mit wenigen Ausnahmen der Zeichenunterricht die schwächste Seite im deutschen Schulwesen geblieben.“ „Noch tobt ein hartnäckiger Kampf (!) zu Gunsten des Zeichenunterrichts; noch ist eine fortschrittliche Wendung zum Bessern nicht abzusehen.“

Nicht abzusehen! Herr Sch. sieht sie nicht; oder er kennt die Verhältnisse gar nicht; oder er leistet sich (gelinde gesagt) das Vergnügen einer absichtlichen maßloßen Übertreibung. Nur um den Zeichenunterricht an höheren Schulen entbrennt dann und wann ein kleiner Streit; aber dieser ist mehr persönlicher Natur. Da erhebt sich irgend ein Doctor mit oder ohne Diplom, der noch halb in den Studentenschuhen steckt, um in burschikosem Stil seine Unwissenheit vorzutragen und die Bestrebungen der Zeichenlehrer herabzusetzen oder lächerlich zu machen. Ein solcher ist kürzlich abgefasst und kritisch behandelt worden. Er hatte über den „Beobachtungsunterricht in Naturwissenschaft, Erdkunde und Zeichnen an höheren Lehranstalten, besonders als Unterricht im Freien“ geschrieben und allerdings auch etwas Eigenes und Neues zu leisten versucht; allein von seinen Vorschlägen erscheint dem erfahrenen Lehrer nur einer annehmbar. Diesem gibt unser Gewährsmann, Herr Grau, folgende Form: Die Zusammenlegung von Naturkunde, Erdkunde und Zeichnen in eine Hand und in theilweise aufeinanderfolgende Stunden ist mit Rücksicht auf die Wechselwirkung der Unterrichtsgegenstände, auf die mögliche Vertiefung und größere Wirkung des Unterrichts und auf die Entlastung

der Schüler und Lehrer zu empfehlen. Es ist aber — bemerkt Gr. am Schlusse seiner Erörterungen — durch genaue Lehrpläne Vorsorge zu treffen, dass keiner der zusammengelegten (?) Gegenstände an der Erreichung des ihm gesteckten Zieles behindert wird. Der Unterricht im Freien muss besonders im Sommer berücksichtigt werden, ist aber in mäßigen Grenzen zu halten, in der Classe vorzubereiten und nachher fruchtbar zu machen. (Das Beobachtete im Freien zu zeichnen, empfiehlt er nicht; das Geeignete oder Nöthige soll erst bei der Besprechung in der Classe skizzirt werden.) Gelegentliche Zeichenübungen im erd- und naturkundlichen Unterricht können selbstverständlich niemals den „systematischen Zeichenunterricht" ersetzen.*) — Ob sich aber überall einer finden wird, der die drei Fächer wissenschaftlich beherrscht? Am meisten wäre für den erdkundlichen Unterricht zu befürchten, der ja ohnehin an den höheren Schulen noch immer nicht zu seinem Rechte gekommen ist. Doch soll nicht unbemerkt bleiben, dass wenigstens in den preußischen — Mädchenschulen nunmehr eine Wendung zum Bessern angebahnt ist. In den neuen „Bestimmungen über das Mädchenschulwesen in Preußen" (v. J. 1894) tritt — nach Tromnau (Geo. 1894, XII) — „der Widerstreit alter und neuer Meinungen so vielfach zu Tage, dass man annehmen muss, der bekannte Lehrplan für höhere Lehranstalten ist einem zu neueren Bestrebungen neigenden Revisor als Grundlage überwiesen worden, und dieser hat innerhalb des gegebenen Rahmens so viel als möglich zu reformiren versucht. Diese Reformversuche treten deutlich in den Vorschriften für die drei Oberclassen und in den methodischen Bemerkungen hervor", während sich in den Vorschriften für die Unterclassen und beispielsweise in der strengen Betonung des geographischen Zeichnens „ein überwundener Standpunkt" geltend macht. Dagegen ist wieder als besonders erfreulich anzuerkennen, dass bis in die letzte Classe hinauf der Erdkunde zwei Wochenstunden zugewiesen sind und „die Vaterlandskunde — bei entsprechender Berücksichtigung der Culturstellung des Reiches und seiner Beziehungen zur Fremde — Mittelpunkt und Endziel der Unterweisung bildet". Als unerlässliches Lehrmittel der Vaterlandskunde, das den höchsten Erfolg sichere, bezeichnet E. Zollinger das Relief. Wie er es benutzt wissen will, zeigt er in der Schw. (1894, 39). „Wenn man vermittelst der Karte und namentlich vermittelst schematischer Zeichnungen und Profile ein Bild von einem Teile der Schweiz entworfen hat, so gibt man den Schülern stille Beschäftigung, indem man sie die Zeichnungen copiren oder das Erzählte (?) aufschreiben lässt. Während dessen treten sie gruppenweise an das im Streiflicht liegende Relief. Nun ergänzen sich die Erklärungen des Lehrers und die Beobachtungen des Schülers gegenseitig, und in der Seele des Lernenden erheben sich die Wahrnehmungen und Anschauungen zur freudigen und sicheren Höhe der Vorstellung, was durch die Betrachtung einer der jetzt in Gebrauch stehenden Wandkarten nie und nimmer erreicht werden könnte." Ganz gut — aber wie ist es zu machen! Der Arbeit — dem Zeichnen oder Aufschreiben — ist doch eine bestimmte, vom Lehrer, der seine Classe kennt, berechnete Frist gesetzt. Diese Frist wird vollständig verbraucht; „während dessen" können

*) Vgl. „Das Zeichnen im Beobachtungsunterricht" (Monatsbl. f. d. Zeichenunterricht 1894, VIII. IX.).

die Schüler keine zweite Aufgabe ausführen, also auch nicht das Relief gruppenweise betrachten. Sonach wäre jene Frist bedeutend zu verlängern, selbst in sehr kleinen Classen, weil bei der Kleinheit des Reliefs (der Schweiz, Maßstab 1:530 000) nur wenig Schüler auf einmal zugelassen werden können. Und in großen Classen?! — Damit wollen wir uns selbstverständlich nicht gegen die Verwendung des Reliefs ausgesprochen haben. Wir wünschen es jeder Schule — und möchten hier gleich noch einen andern auf den erdkundlichen Unterricht bezüglichen Wunsch äußern: nämlich, dass die Meteorologie in der Schule weitgehende Berücksichtigung finden möchte. Man wird in diesem Punkte dem zustimmen müssen, was H. Grabs in den Päd. Studien (1894, II. IV) ausführt. Es handelt sich ja nicht um etwas durchaus Neues. Einzelne meteorologische Belehrungen werden auch jetzt schon gegeben; aber sie bleiben vereinzelt, man unterlässt es, sie in Zusammenhang zu setzen; auch sollte im ganzen mehr geboten werden. Anzuschließen wäre — in der Volksschule — an Landeskunde und Physik und zwar, wenn irgend möglich, erst nach einem besonderen Beobachtungscurs. Grabs empfiehlt folgenden Entwicklungsgang: Wärme-Zu- und -Abnahme mit Ausgang des Winters und Beginn des Spätsommers — Bedeutung der geographischen Breite, der Sonnenbestrahlung (für die Erdoberfläche) — Bewölkung (Beschaffenheit der Lufthülle, ihr Wasserdampfgehalt) — die Winde (Luftdruckverhältnisse; Wärme-Gegensatz von Land und Meer) — Niederschläge (Bedeutung der Gebirge). In günstigen Unterrichtsverhältnissen will Gr. bis zu Belehrungen über Luftdruck-Minimum und -Maximum und über Wetterkarten fortschreiten.

Es erübrigt noch, mehrere Beiträge zum deutschen Unterricht anzuzeigen. — Anregungen, die manchem willkommen sein dürften, gibt L. Grimm (Deutsch 1894, X). Sie beziehen sich auf sprachliche Vorübungen zu Gunsten des Aufsatzes. Gr. berichtet u. a., das regelmäßige Herausstellen und Aufschreiben des Gedankenganges (der Lesestücke, die in der Schule behandelt worden) habe „von Woche zu Woche mehr Kinder“ veranlasst, „daheim und ohne Hilfe des Lehrers einen Gedankengang festzustellen, der dann in der Schule vorgelesen ward.“ Er zeigt, wie Gedichte (z. B. Uhland's Rache, Goethe's Sänger) benutzt werden können, um klar zu machen, dass hier „Rhythmus und Reim eine Verbindung zwischen einzelnen Theilen, Sätzen und Satzgliedern schlagen, an deren Stelle in der Prosa nothwendig etwas anderes treten muss, wenn nicht Lücken und Ecken fühlbar werden sollen. So lernt der Schüler die Bindewörter nach ihrer ästhetischen Bedeutung würdigen. Ein Unlustgefühl wird ihn schließlich abhalten, bei Beschreibungen mehrere Sätze hintereinander mit ‚und‘, bei Erzählungen mit ‚dann‘ einzuleiten. Durch Betrachtung würdiger Prosastücke wird aber auch Verständnis und Wertschätzung erwachsen für jene Art der Gedankenverbindung, welche der Conjunction zu entbehren vermag, die dafür etwa Fürwort gegensätzlich zu Fürwort stellt, Steigerung in edler Einfachheit nur durch bedeutsamere Eigenschaftswörter ausdrückt.“ Als geeignete Stoffe, an welchen der Schüler seine Kunst im Verbinden der Sätze (Gedanken) offenbaren kann, bezeichnet Gr. die „Geschichtstabellen“; deren Ellipsen wären in vollständige und dabei unter sich verbundene Sätze zu verwandeln: „da finden causale und temporale Beziehungen mündlichen und schriftlichen Ausdruck; in localen Nebensätzen lässt sich überdies der Schauplatz der Ereignisse angeben.“ Als

Ergänzung müsse das (vorsichtige) Zergliedern größerer Sätze (in beschränktem Maße) folgen, und zwar wären vorzugsweise solche Einheiten zu wählen, die sich in "Satzbilder" (wie sie Kern in seiner Satzlehre aufstellt) auflösen lassen. Denn „soll einmal die Form gebildet und verschönt werden, so kann sie dem Schüler auch nicht sinnlich genug vor die Augen gestellt sein. Wo die Sprachlehre dieser Erkenntnis folgt, wird sie ungesucht zur Stillehre, belebt sich ihr sonst trockner Stoff und gewinnen ihre Vornahmen auch in des Schülers Augen an Bedeutung". — In derselben Zeitschrift (1894, IX) finden wir einige treffende Bemerkungen über Wesen und Zweck, Wert und Berechtigung beschreibender Aufsätze: „Wird von einem Schüler verlangt, dass er eine Beschreibung liefere, so ist es von einem Gegenstande, den der Leser, hier also der Lehrer, auch gesehen hat und kennt. Die Aufgabe ist nicht, ihm eine Vorstellung erst zu geben; vielmehr soll der Schüler zeigen, dass er nicht nur mit dem Auge, sondern mit Verstand, Herz und Gemüth gesehen hat; er soll das Bild, welches er zunächst nur sinnlich gesehen hat, mit Geist erfüllen, soll die Bedeutung dessen, was das Auge wahrnimmt, dem bewussten Verstande klar machen." „Bei Aufsätzen nach Goethe's Hermann und Dorothea oder Schiller's Taucher z. B. liegt die Sache anders: hier handelt es sich gleichsam um die Probe, ob der Dichter das, was er wollte, auch im Geiste unserer Schüler erreicht hat. Der Schüler soll das Bild — etwa vom Gehöfte des Löwenwirts — nicht jemandem malen, der Goethe nicht gelesen hat, sondern jemandem, der ihn recht genau gelesen hat; er soll damit den Beweis liefern, dass er selbst die Dichtung mit aufmerksamem Verständnis in sich aufgenommen hat." Diese feinsinnigen Auseinandersetzungen Th. Beckers sind allerdings zunächst an die Lehrer höherer Bildungsanstalten gerichtet, aber auch der Volksschullehrer findet Gelegenheit, sie zu verwerten. Dasselbe gilt von einem Winke Fr. Schäffer's, der sich ebenfalls auf den Aufsatzunterricht bezieht. „Sehr häufig — berichtet Sch. (Rep. 1895, I) — gab ich nicht sowol das Thema, als ich es geben ließ, und zwar so, dass ich einzelne Schüler aufforderte, dieses oder jenes, was ihnen im Laufe des täglichen Lebens und seiner Vorkommnisse, im Kreise der Ihrigen oder anderer (?), auf Ausflügen oder Reisen, durch Lesen oder Hören als schön oder hässlich, angenehm oder verdrießlich, gut oder schlecht, überhaupt irgendwie auffallend und anregend erschienen war, mündlich vorzutragen, das Mitgetheilte sodann durch hinzugefügte Bemerkungen und Urtheile reicher zu entwickeln, klarer und genauer zu bestimmen suchte." Eine große Anzahl solcher Aufsätze (von 16—20 jährigen Schülern) hat nun Sch. als „Proben" — er sagt, es seien nur „einige wenige" — im Rep. veröffentlicht, und wir wollen gern gestehen, dass sie kurzweilig zu lesen sind. — Endlich ein Scherflein „zum deutschen Unterricht in der Unterclasse der gewerblichen Fortbildungsschule" (von W. Schanze, F. 1894, IX). Es stehen da etliche lesenswerte Sätze über die Nothwendigkeit der „Dictate"; diese sollen — wird mit Recht verlangt — nicht blos sprachlich, sondern auch sachlich wirken: indem sie ihre Stoffe den Lebensverhältnissen, den Arbeiten, dem Streben der Lehrlinge entnehmen. Die beiden Beispiele „Vom Lehrling", „Vom Lernen" dürfen wol als Muster dienen — desgleichen das als Aufsatzprobe vorgelegte Stück: „Warum soll der Handwerker wandern?"

Herr Hugo Moro, Bezirksschulinspector zu Hermagor in Kärnten, wolbekannt durch seine vielseitige und erfolgreiche Thätigkeit im Dienste der Neuschule und ihrer Lehrerschaft, auch Herausgeber des Kärntischen Lehrerkalenders, eines ausgeführten Lehrganges für Fortbildungsschulen etc., hat eine Festschrift zum 14. Mai 1894, einem in der österreichischen Schulgeschichte denkwürdigen Tage, veröffentlicht. Der Inhalt derselben bezieht sich natürlich durchaus auf die unter dem Minister Hasner begründete österreichische Schulreform, deren Vorgeschichte, Mittel und Wege, Ausführung und bisherigen Verlauf, und so wird diese Festschrift zu einer Denkschrift, die in erster Linie den österreichischen Lehrern, dann aber auch weiteren Kreisen, sofern sie sich für pädagogische Hauptfragen interessiren, als lehrreiche Lectüre empfohlen werden kann. Eingefügt sind dem ansprechenden Büchlein die wolgelungenen Bildnisse von Dr. Leopold Hasner Ritter von Artha, dem Schöpfer des österreichischen Schulgesetzes vom 14. Mai 1869, und Dr. Josef Gobanz, dem verdienten Organisator der Neuschule in Kärnten.

Eine andere uns vorliegende Festschrift, herausgegeben vom Pädagogischen Vereine in Zwickau (Sachsen), war den Theilnehmern an der X. Generalversammlung des Allg. Sächs. Lehrervereins gewidmet, verdient aber auch in weiteren Lehrerkreisen volle Beachtung. Sie bringt unter folgenden Überschriften: 1. Individualisirung und Classenaufgabe im Zeichenunterrichte der Volksschule (von Franz Hertel); 2. Der Unterricht in der Heimatkunde (von Ernst Zeißig); 3. Die Anfänge des Zwickauer Volksschulwesens (von Dr. Ernst Fabian), drei Abhandlungen, welche, sämmtlich mit gründlicher Sachkenntnis und ernster Sorgfalt ausgearbeitet, eine sehr schätzenswerte Belehrung gewähren, schließlich noch übersichtliche Mittheilungen über den gegenwärtigen Stand des Zwickauer Volksschulwesens (von Dr. Max Schilling), die zu interessanten Vergleichen mit dem Schulwesen anderer Städte anregen.

Noch eine dritte Festschrift, die uns erst kürzlich zugegangen ist, darf wenigstens in einem engeren Kreise, da aber eine intensive Beachtung erwarten. Sie führt den Titel: „Die evangelische Schule in Wien vom Jahre 1794 bis zum Jahre 1894“ und ist von den beiden gegenwärtigen Leitern dieser Anstalt, den Herren Käppel und Pilečka, mit großem Fleiße ausgearbeitet. Die Thatsache, dass die evangelische Schule in Wien am 31. October d. J. in vollem Gedeihen und unter allgemeiner Sympathie ihr hundertjähriges Jubiläum feiern konnte, ist auch von allgemeiner Bedeutung.

Von der bekannten Zeitschrift „Vom Fels zum Meer“ (Union, Deutsche Verlagsanstalt, Stuttgart, Berlin und Leipzig) liegen uns die 6 ersten Hefte des neuen (14.) Jahrganges vor. Sowol was den Inhalt, als was die Ausstattung betrifft, hat das Blatt wieder einen großen Fortschritt gemacht, so dass man es jetzt wol als die beste der deutschen illustrirten Zeitschriften bezeichnen darf. Nicht nur die Belletristik ist durch bekannte Namen (Lindau, Bahr, v. Miris u. s. w.) vertreten, wir finden auch Belehrung über eine Menge von Erscheinungen aus den verschiedensten Gebieten des modernen Geistes-

lebens und der Natur. Die Pädagogik kommt auch zu Wort; im 2. Heft ist ein Aufsatz des städtischen Lehrers in Frankfurt a. M. Ph. Zimmermann enthalten, worin Verfasser „Über die geistige Ermüdung unserer Schulkinder“ spricht und für die Einführung halbstündiger Lectionen plaidirt. Da Druck, Illustrationen und äußeres Gewand von tadelloser Schönheit sind, ist der Preis von 75 Pf. pro Heft (aller vierzehn Tage erscheint eines) gewiss sehr niedrig zu nennen.

Der hervorragende Germanist Rudolf Hildebrand, geboren am 13. März 1824 in Leipzig, ist daselbst am 29. October d. J. verschieden. Nachdem er an der Universität seiner Vaterstadt zuerst Theologie, hernach deutsche Philologie studirt hatte, wurde er ebenda 1848 Lehrer am Thomas-Gymnasium, dann (1869) Professor der deutschen Sprache und Literatur an der Universität, in welcher Stellung er seine Mußestunden hauptsächlich der Mitarbeit an Grimms „Deutschem Wörterbuch“ widmete.

In Lehrerkreisen ist er namentlich durch seine schöne und gedankenreiche Schrift „Vom deutschen Sprachunterrichte in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt“ (Leipzig, Julius Klinkhardt) bekannt geworden; dieselbe hat bereits im achten Jahrgang des „Pædagogium“ eine ausführliche Würdigung und seither nicht nur weite Verbreitung, sondern auch vielfache Beachtung im Unterrichte gefunden.

Recensionen.

Dr. Rud. Hochegger, Prof. der Philosophie und Pädagogik an der k. u. k. Universität zu Czernowitz, Die Bedeutung der Philosophie der Gegenwart für die Pädagogik. Wiesbaden 1893, Verlag von Emil Behrend. 132 S. Preis 1 M. 80 Pf. Gewidmet der „Freien Vereinigung für philosophische Pädagogik“ (ständ. Nebenversammlung der Allgem. Deutschen Lehrerversammlung.)

Vorliegende Schrift besteht incl. Einleitung und Schlusscapitel aus 8 Abhandlungen, welche im Laufe des vor. Jahres (1893) in den im genannten Verlage herauskommenden „Neuen Bahnen“ erschienen sind. Die Arbeit, auf welche schon im vor. Jahrg. d. Bl. der Berichterstatter der Rubrik: „Aus der Fachpresse“ mehrmals hinwies, verdient es, dass sie auch in Buchform ihre Wanderung durch die pädagogische Welt antrete! Wir werden durch die Schrift bekannt gemacht mit sechs der neueren Philosophen (Frohschammer, Hartmann, H. Spencer, Wundt, Paulsen, W. Dilthey), und zwar wird uns sowol die allgemeine wissenschaftliche, als auch die pädagogische Seite der Hauptwerke derselben ins Licht gestellt. Sonach erscheint das Buch als ein Führer in neue Gebiete; es weist uns hin auf frische Quellen, aus denen die Pädagogik als Wissenschaft Stärkung und Kräftigung, ja, in mancher Beziehung auch Klärung gewinnen kann. Zugleich bringt es Proben, die im Leser den Wunsch wecken werden, aus den Quellen selbst schöpfen zu können. Mit welch großem Nutzen man des Verf. Ausführungen liest, wenn man die Quellschriften, die Werke der betr. Philosophen selbst, einigermaßen kennt, das ist dem Schreiber d. Z. klar geworden beim Lesen des Abschnittes über „Jakob Frohschammer“, welchen er näher kennt als die andern Philosophen, die hier vorgeführt sind. Die Abschnitte des Buches sind jedenfalls treffliche Einführungen in das Studium der genannten Philosophen. Im einzelnen, z. B. da, wo Verf. die „Ergebnisse“ seiner Betrachtungen zusammenfasst (S. 126—132), kann man manchmal anderer Meinung sein als er. Z. E. sagt er, „dass Systeme, wie das Herbarts oder auch das Pestalozzi's, fast zu alleinherrschenden in der Pädagogik geworden sind“; — mir scheint in den verschiedensten Beziehungen leider noch viel zu fehlen, ehe wir von einer Herrschaft der Pädagogik Pestalozzi's reden können! U. a. m. Doch bleibt die Arbeit eine sehr verdienstliche; am wenigsten anfechtbar ist ihr Inhalt, wo es gilt, die Skizzen der verschiedenen philosophischen Systeme zu bieten bez. die Anschauungen der genannten Philosophen (die ja nicht alle ein „System“ aufgestellt haben) darzulegen. So ist mir bekannt, dass Frohschammer noch erklärt hat, er sei „mit der Hochegger'schen Darstellung seiner Lehre sehr zufrieden“; und W. Wundt hat über den ihm gewidmeten Abschnitt ebenfalls seine Freude ausgesprochen, indem er kundgab, „er würde selber nicht im Stande sein, einen besseren Abriss seiner Lehre zu geben, der bei der Knappheit doch alles Wesentliche entsprechend hervorhebt“. Diese Erklärungen stellen dem Buche ein günstiges Zeugnis aus! Wie Diesterweg im Februar 1834 von seiner Schrift für den deutschen Sprachunterricht sagte, so, glaube ich, denkt Verf. auch von seiner Schrift: Dieselbe sollte dienen zur Anregung, nicht zur Vollendung! Das Buch erfüllt diesen Zweck vollständig. Und darum sei es allen nachdenkenden Pädagogen zum Studium bestens empfohlen.

F. A. St.

Albrecht Goerth, Erziehung und Ausbildung der Mädchen. Ein Wegweiser für gebildete Eltern, für Lehrer und Erzieher. Leipzig 1894, Julius Klinkhardt. 32 Bogen gr. 8°. Geh. 6 M.

Unter den vielen auf dem Gebiete der Pädagogik neuerdings erschienenen Büchern nimmt das vorliegende Werk unstreitig eine der ersten Stellen ein. Der Verf., ein durch sein Werk: „Die Lehrkunst“ bereits rühmlich bekannter Pädagog und langjähriger Leiter einer höheren und mittleren Töchterschule, darf bei allen Fragen über Mädchenerziehung sicher ein gewichtiges Wort mitreden. Die gegenwärtigen verkehrten Erziehungsmaßregeln haben ihn bestimmt, das vorliegende Buch zu schreiben, um, wie er im Vorworte sagt, namentlich alle gebildeten jungen Mütter zu ernstem Nachdenken zu bringen, durch eine sorgfältige Erziehung ihrer Kinder eine bessere Zukunft vorzubereiten. Er räth daher, die jetzigen Erziehungsfehler in der Wurzel anzugreifen, damit sie durch eine vernünftige Erziehung im Entstehen unterdrückt und durch die durchaus nöthigen Tugenden ersetzt werden. Zur Ausführung dieses Vorhabens will sein Buch ein Wegweiser sein.

Zunächst gibt Verfasser seinen Anweisungen eine sichere wissenschaftliche Grundlage, indem er im 1. Theile scharf und klar das Wesen der Frauenseele auf Grund der neuesten und besten psychologischen und physiologischen Forschungen bespricht, die geeignet sind, die Mädchenerziehung nach festen, vernünftigen Grundsätzen zu regeln. Dabei behandelt er als „Jünger des großen Kant“, wie er sich nennt, die sittlichen, religiösen und ästhetischen Gefühlsgrundlagen der menschlichen Seele überhaupt in eingehender Weise. Kann man auch nicht mit allen Ausführungen des Verfassers, namentlich nicht mit seinen religiösen Ansichten durchgängig übereinstimmen, so zeichnen sich doch seine Erörterungen durch logische Schärfe und eine überaus klare Darstellung vorteilhaft aus. Namentlich gilt dies von seinen Darlegungen über Geist, Gemüth, Verstand, Vernunft, Wille, Instinct.

Nach dieser theoretischen Begründung seiner Aufgabe behandelt der Verf. im 2. Teile die Erziehung der Mädchen im Elternhause und in den Schulen, wobei er zugleich auch die Knabenerziehung mit berücksichtigt. Die beiden ersten Abschnitte befassen sich mit der häuslichen Erziehung der Kinder bis zum schulpflichtigen Alter und während der Schulzeit, im dritten Abschnitt wird nur von der häuslichen Erziehung der Mädchen nach der Schulentlassung gehandelt. Die Winke und Rathschläge, die er in Form der Anrede an eine junge Mutter gibt, sind höchst praktisch und zutreffend, auf Psychologie und Erfahrung gegründet, mögen sie von dem Verhalten vor und nach der Entbindung oder von der Macht der Gewohnheit und der Lustreize, von der Erziehung zu rechter Phantasiethätigkeit oder von den Pflichten der Mutter gegen die Schule, vom Nachtheil des Taschengeldes und der Geldgeschenke an Kinder, von den Bedenken gegen Schulsparcassen, von den Gefahren in Pensionaten, von geschlechtlichen Verirrungen, von der Lesewuth und den guten oder verderblichen Jugendschriften, die er fast alle namentlich aufführt, vom unnützen und gefährlichen Tanzunterrichte während der Schulzeit und von den abscheulichen Kindersoireen und Kinderbällen oder von der Sorgfalt in der Wahl der Freundinnen aus feinen Familien handeln. Aufs eindringlichste wird der Mutter gerathen, die Tochter vor jedem Tändeln mit der Arbeit zu bewahren, sie vielmehr nach der Confirmation zwei bis drei Jahre anzuhalten, einen Haushalt nach einem bestimmten Etat zu führen, besonders auch die Verwertung der Wirtschaftsreste zu beachten, ohne dabei die nöthige Erholung und die feinere geistige Ausbildung der Tochter zu vernachlässigen.

Zu der Erziehung und Ausbildung der Mädchen in den Schulen übergehend bespricht der Verfasser die Entstehung und die gegenwärtigen Mängel der höheren Mädchenschulen, besonders in Verbindung mit Lehrerinnen-Seminaren. Von Schäden, an denen diese kranken, wird hervorgehoben, dass der Lehrerinnenberuf von jedem jungen Mädchen nur als Nothbehelf betrachtet wird, da es bis zum 40. Jahre immer noch sich zu verheiraten hoffe. Daher seien sie als Lehrerinnen selbst im besten Falle nur gute Hilfskräfte, nichts weiter,

da sie niemals das große ideale Ziel des Lehrerberufs wirksam fördern helfen und keine sich zu rechter Begeisterung aufschwingen und im Lehrberufe ihre rechte Lebensaufgabe erblicken könne. Da die Lehrerinnen dazu ganz unfähig seien, so sei die übergroße Menge der sog. höheren Privattöchterschulen eine ganz traurige und trostlose Erscheinung. Das ganze Privattöchterschulwesen in den größeren Städten halte sich nur durch Schachergeschäft mit ganzen Privatschulen bei Kauf und Verkauf, mit Stellenertheilung an die Mindestfordernden, mit Herabsetzung des Schulgeldes bei Anwerbung von Schülerinnen, mit Ermietung junger Candidaten der Theologie und des höheren Schulamts für einige Stunden in den Oberclassen.

Nun wirft der Verfasser die Frage auf: Kann der Lehrplan und die ganze innere Organisation der vollgültigen höheren Töchterschule vor dem Forum einer gesunden Pädagogik bestehen? Er beantwortet sie mit Nein; denn die höhere Töchterschule kranke an bedenklichen inneren Schäden, woran die Gesammtheit der durch Gymnasien gebildeten Lehrer schuld sei. Letztere hielten an den beiden verderblichen Dogmen fest, einmal, dass die alleinseligmachende Bildung nur die classische sei, und sodann, dass das Studium der alten Sprachen die Zöglinge allein human und damit geschickt für alle irgend denkbaren Gebiete mache. Diese Dogmen seien auf den Unterricht der höheren Töchterschulen in Französisch und Englisch übertragen und dadurch die letzteren auch im Inneren den fehlerhaften Einrichtungen der höheren Knabenschulen nachgebildet worden. Man habe dem Elementarunterricht in der höheren Töchterschule eine zweite fremde Sprache, die englische, organisch eingefügt. Daher sei hier, wie in den höheren Knabenschulen, der große Ballast von Zöglingen, die von der dritten Classe an zurückbleiben, daher auch hier die Beschneidung des Unterrichts in deutscher Sprache, Naturgeschichte, Geographie, Physik; daher auch die Aufstellung von Anforderungen als Ziel des Sprachunterrichts, die von höheren Töchterschulen nirgends erfüllt werden können; daher auch in den höheren Mädchenschulen die gleiche Vernachlässigung der Fragekunst, die die Herren Akademiker nur in den Volks- und Mittelschulen angewendet wissen wollen, weil diese keinen wissenschaftlichen, sondern nur elementaren Unterricht zu geben hätten. „Wie steht's“, so fragt mit Recht der Verfasser, „wenn die Pädagogik nachweisen kann, dass der Unterricht in allen Gymnasien und Realschulen bis zur Prima und in den höheren 10classigen Töchterschulen bis zur ersten Classe hinauf, lediglich nur Elementarunterricht ist, nur sein sollte, sein darf?“ Durch diesen Unterricht in zwei fremden Sprachen verlieren die Mädchen, wie die Knaben in den höheren Schulen, die rechte Übung im klaren und scharfen Denken und die Kraft, einen Vortrag scharf aufzufassen und selbständig wiederzugeben, da sie ihn nur mit dem Gedächtnis aufzufassen verleitet werden. Die mangelhaften Erfolge des Unterrichts in Deutsch auf den drei bis vier Oberclassen seien lediglich den Akademikern allein zur Last zu legen, da sie den Unterricht in diesen Classen allein zu ertheilen pflegen. Doch seien die Akademiker zu entschuldigen; „denn“ — und hierin hat der Verfasser wiederum vollkommen Recht — „wo sollten sie ohne den Besuch eines Seminars und ohne gute Vorbilder zu einem gediegenen Unterrichte im Deutschen die so nöthige Anregung und Anweisung erhalten haben? Ihre Lehrer an den Gymnasien verstehen diesen Unterricht nicht zu erteilen.“

Zur radicalen Heilung dieser inneren Schäden des höheren Schulwesens fordert der Verfasser für alle Kinder ohne Unterschied des Standes während der Zeit des Schulzwanges, also bis mit dem 14. Lebensjahre, ein und denselben Unterricht nach ein und demselben Lehrplane. Daher solle in allen Schulen ohne Ausnahme den Kindern bis zum 14. Lebensjahre ein gediegener Elementarunterricht ertheilt und von fremden Sprachen nur die französische gelehrt werden. Der Unterricht in Deutsch nebst Aufsatz- und Vortragsübungen, sowie Einführung in die Nationalliteratur sei besonders zu betonen, ebenso sei in allen Schulen Mathematik und Rechnen, in den Oberclassen Physik und die Anfangsgründe der Chemie zu lehren. Überhaupt habe an Stelle der Armen-, Mittel- und der verschiedenen höheren Schulen die einheitliche Nationalschule mit einheitlichem Lehrplane ohne Privilegien zu

treten. Daran schließe sich die höhere freie Staatsschule, bei der die Eltern als die natürlichen Berather ihrer Kinder das Recht der freien Wahl unter den Lehrfächern zu erhalten haben, während die Lehrer, die der Eltern und der Kinder wegen, nicht aber diese der Lehrer wegen da seien, dabei nur eine berathende Stimme haben. Die Redensarten von der sog. formalen Bildung durch das Drillen mit Grammatik und Sprachformen werden vom Verfasser als Hirnblähungen antediluvianischer Stockphilologen bezeichnet. Wer später als Sprach-, Alterthums- oder Geschichtsforscher oder als Theolog besondere Studien in den alten Sprachen machen wolle, werde das für ihn Nöthige selbst herausfinden. Für alle ohne Ausnahme sei aber die Kenntnis der Geschichte und Geographie, der Culturgeschichte und der deutschen Literatur in Verbindung mit Aufsatz- und Vortragsübungen eine unerlässliche Bedingung. In diesen Fächern seien alle vor dem Übergange zur Universität oder zur höheren Beamtenlaufbahn in gleicher Weise zu prüfen, während andere Prüfungen je nach den verschiedenen Zielen der Prüflinge verschieden sein müssten.

Diese freie Staatsschule solle auch allen Mädchen ohne Unterschied die Ausbildung zu höheren Studien vermitteln; auch sie dürften die geforderten Prüfungen ablegen; damit werde der Staat nicht verpflichtet, sie als Beamte anzustellen.

Mit der Einrichtung der einheitlichen Nationalschule und der freien Staatsschule ohne Privilegien seien sämmtliche Privatschulen aufzuheben. Wenn auch die bisherigen Standesschulen voraussichtlich fortbestehen werden, so genössen doch mit Eintritt dieser Änderungen die meisten Kinder der Reichen und der Armen während der Schulzwangszeit einen und denselben freien Unterricht. Am meisten würden die kleinen Städte dabei gewinnen, da die Eltern ihre Kinder bis zum 15. oder 16. Lebensjahre zu Hause erziehen könnten. Auf das Landschulwesen könne sich natürlich die neue Einrichtung nicht erstrecken, aber in den Städten würde dadurch den Elementar- und Mittelschullehrern eine wahrhaft befriedigende Thätigkeit eröffnet, auch würden die Klagen der Akademiker über den unnützen Ballast in ihren Schulen aufhören, dem Verlangen der Mädchen nach höherer Ausbildung würde Genüge geleistet werden, ohne doch besondere Mädchengymnasien zu schaffen, die ein wahres Unheil für das weibliche Geschlecht sein würden.

Der Verfasser hat selbst wenig Hoffnung auf eine baldige Durchführung seines radicalen Reformvorschlags. Und wir auch. Es wird zu wenig mit den gegebenen Verhältnissen und zu wenig mit dem Umstande gerechnet, dass im Gebiete des Schulwesens niemals plötzliche Sprünge, sondern nur allmähliche, stete Entwickelungen zu einem gedeihlichen Ziele geführt haben und allezeit führen werden.

Im Anhange, der von der Frauenfrage handelt, wendet sich der Verf. besonders an die Väter, die ihre Töchter zu ernster, sittlicher Arbeit anhalten sollen, bestehe diese nun in künstlerischer, oder wissenschaftlicher, oder haushälterischer Thätigkeit. Jedes Mädchen solle jedoch ihre berufsmäßige Arbeit und dadurch gewonnene Selbständigkeit um einer guten Ehe willen aufgeben; die Behauptung, zur Ehe gehöre eine leidenschaftliche gegenseitige Liebe, ist eine thörichte Ansicht. Das Streben der Mädchen nach einer selbständigen, lohnenden Beschäftigung habe übrigens seine Grenzen. Da der Staat und die größeren Vereine ihre Beamten erklärlicherweise am liebsten zeitlebens in ihren Stellungen zu behalten wünschten, so könne ihnen mit weiblichen, bei der Verheiratung ausscheidenden Beamten nicht gedient sein. Daher seien neue Gebiete für die Mädchen zu erschließen, z. B. auf dem der Kunst: die Stenographie, Glasmalerei, Holzschnitzerei, Horticultur u. s. w., auf dem Gebiete der Wissenschaft der Beruf des Arztes, des Professors, des Rechtsanwalts. Zu den letzteren könnten die Mädchen nur durch Universitätsstudien gelangen. Zu diesen mögen die Frauen zugelassen werden, sobald sie mit Hilfe der freien Staatsschule die rechte Vorbereitung erlangen, die sie durch eine Prüfung darzulegen haben. Nur mögen sich die Frauen hüten, bei ihrer gerechten Forderung selbständiger sittlicher Arbeit von innerem Berufe zu reden. Der einzige, wahrhaft innere Beruf jeder gesunden Jungfrau werde

stets der bleiben, Gattin und Hausfrau und als Mutter Erzieherin ihrer Kinder zu werden. Alle Emancipationsbestrebungen, wie Theilnahme am politischen Leben, widersprechen der weiblichen Charakter- und Gemüthsanlage und sind zu verdammen.

Aus diesem gedrängten Überblick über den Hauptinhalt des vorliegenden Buches ist zu ersehen, dass der Verfasser seine Aufgabe mit unverkennbarem Geschicke als tüchtiger Pädagog aufgefasst und mit großer Wärme und Begeisterung als durchgebildeter, edler Charakter durchgeführt hat. Dabei ist ihm eine gewählte Ausdrucksweise, eine überzeugende Beweisführung, verbunden mit einer reichen Fülle von Lebenserfahrungen eigen, so dass das Studium seines Buches ein wirklicher Genuss ist. Wir können daher sein Werk nur aufs wärmste empfehlen. —ch.

Dr. Alfred Spitzner, Die wissenschaftliche und praktische Bedeutung der Lehre von den psychopathischen Minderwertigkeiten für die Pädagogik. Vortrag. Leipzig, E. Ungleich. 45 S. 90 Pf.

Über den Inhalt dieses Vortrages ist im „Pædagogium“ bereits ausführlich berichtet worden (s. letztes Septemberheft, S. 772 ff.). Das Thema selbst ist in der hier vorliegenden Fassung und Ausdehnung noch ziemlich neu und bedarf eingehender, allseitiger Untersuchung, aus welcher sich dann ergeben wird, in welcher Form und welchem Umfange es der Pädagogik einzufügen ist. Selbst der Wortlaut des Themas muss erst einer Correctur unterzogen werden; denn der Ausdruck „Psychopathische Minderwertigkeiten“ ist nicht nur in der Pädagogik (für welche ihn auch Dr. Spitzner ablehnt), sondern überhaupt unbrauchbar; er ist selbst sehr „minderwertig“, ja mehr als dies, er ist eine der stärksten Leistungen des Zeitalters der „Sprachdummheiten“. Einstweilen können wir den Pädagogen nur rathen, sich mit den literarischen Erscheinungen, welche die psychischen Gebrechen, sofern sie schon im Jugendalter vorkommen, zum Gegenstande haben, bekannt zu machen und empfehlen ihnen in diesem Sinne den hier angezeigten Vortrag, da derselbe mit Sachkenntnis und pädagogischem Geiste sowie in gutem Stile abgefasst ist. Gleichzeitig aber möchten wir diejenigen, welche sich mit den seelischen Abnormitäten der Kinder näher befassen wollen, dringend bitten, unsere schon vor vielen Jahren veröffentlichte Recension einer anderen Schrift, betitelt „Die psychischen Störungen des Kindesalters“ von Prof. Emminghaus, aufmerksam zu lesen (s. Pædagogium X, S. 275—282). D.

Karl Ludwig, k. k. Gymnasialprofessor, Die Kuenringer. Eine Erzählung aus Österreichs vergangenen Tagen für die reife Jugend und deren Freunde. Innsbruck, Verlag der Wagner'schen Universitäts-Buchhandlung. 319 S.

Verfasser führt uns in die Zeit der Regierung Leopold VI., des Glorreichen, aus dem Hause der Babenberger zurück und weiß das Interesse des Lesers unausgesetzt durch seine anziehende Schreibweise und glückliche poetische Ausschmückung der vorgeführten geschichtlichen Ereignisse zu fesseln. Die vielen Einblicke in die culturelle Entwickelung der damaligen Zeit, welche durch die Lectüre dieses Buches eröffnet werden, können nur dazu beitragen, die Schulkenntnisse in wirklich allgemein bildender Weise zu erweitern. Selten findet man in einer Jugendschrift Unterhaltendes und Belehrendes so angenehm, ganz unmerklich ineinander verschmolzen, und man kann wol sagen, dass das Werk rückhaltlose Anerkennung verdient. Die gute Ausstattung, vorzügliches Papier und bester Druck lassen es als Weihnachtsgeschenk besonders geeignet erscheinen. —e.

Aus der deutschen Literatur für die deutsche Jugend. Band I. Meisterwerke deutscher Dichtung; Hermann und Dorothea, Götz von Berlichingen, Wallenstein I—III, Wilhelm Tell, Minna von Barnhelm. 510 S. Band II: Erzählungen und Lebensbilder. 436 S. Leipzig, Verlag von Richard Richter.

Herausgegeben wurden die beiden vorliegenden Bände von der Conferenz der Leipziger Schuldirectoren, welche alljährlich eine Auswahl von Büchern zu treffen hatte, um sie an nationalen Gedenktagen an würdige Schüler als Prämien zu vertheilen. Diesem Zweck entspricht auch die äußere gute Ausstattung des Werkes. Nicht minder glücklich als der Inhalt des ersten Bandes ist der des zweiten zusammengestellt. An Erzählungen von Schubert, Houwald, Jacobs, Meißner, Engel, Franklin, Rochlitz, Hebel, Aurbacher, Immermann, Gotthelf und Zschokke schließen sich Schilderungen aus dem Leben, meistens aus der Jugendzeit, von Männern wie Arndt, Goethe, Rietschel u. s. w. Den Schluss bilden Briefe von Luther, Claudius, Schiller, Voss, der Königin Luise und Kaiser Wilhelm I. Das Hauptaugenmerk bei der Auswahl des Gebotenen war auf die Pflege deutsch-nationalen Sinnes gerichtet, und auf die Einführung in die Geschichte der deutschen Cultur der letzten Jahrhunderte. Auch ist gebürende Rücksicht darauf genommen worden, dass Knaben und Mädchen gleichviel Anregung aus dem Buche schöpfen können.

—e.

Richard Graul, Einführung in die Kunstgeschichte. Textbuch zur Schulausgabe der kunsthistorischen Bilderbogen. 3. Aufl 128 Seiten. Mit 11 Illustrationen im Texte.

— — Bilderatlas zur Einführung in die Kunstgeschichte. Schulausgabe der kunsthistorischen Bilderbogen. 3. Aufl. 104 Tafeln. gr. 4⁰. Preis: Text sammt Tafeln geb. 5M.

Dr. Georg Warnecke, Vorschule der Kunstgeschichte. Textbuch zu dem kunstgeschichtlichen Bilderbuch. 2. Aufl. 98 S. Preis cart. 1 M. 20 Pf., geb. 1 M. 50 Pf.

— — Kunstgeschichtliches Bilderbuch für Schule und Haus. 2. Aufl. 45 Tafeln. gr. 4⁰. Preis cart. 1 M. 80 Pf., geb. 2 M. 50 Pf.

Sämmtliche 4 Bücher sind im Verlage von E. A. Seemann, Leipzig 1894, erschienen.

Wie schon die Titel der angeführten Werke besagen, sollen dieselben dazu dienen, die Jugend zum Studium der Kunstgeschichte anzuleiten. sie sollen das Knochengerüste sein, dem das Wort des Lehrers Fülle und Form zu geben hat

Beide Verfasser gehen von dem ganz richtigen Standpunkte aus, dass für diejenigen, die sich zum erstenmal mit Kunstgeschichte beschäftigen, es nicht darauf ankommen kann, eine lückenlose Aufzählung von Namen und eine nur oberflächliche Anschauung von möglichst vielen Kunstwerken zu erhalten, sondern darauf, eine beschränkte Anzahl von Meisterwerken genau betrachten und verstehen zu lernen.

Diesem Standpunkte gemäß besteht sowol bei dem Werke Graul's, als auch bei dem Warnecke's der Grundstock in der Erklärung der in den Tafeln vorgeführten Kunstwerke und ist in dem übrigen — klar und leicht verständlich geschriebenen — Texte eine verbindende Übersicht über den Entwicklungsgang der Künste in den allgemeinsten Zügen gegeben.

Die Ausstattung beider Werke ist sowal im Texte als auch in den Tafeln eine treffliche, der Preis ein mäßiger, so dass wir dieselben wärmstens empfehlen können, und nur noch bemerken wollen, dass — wie übrigens aus den oben angegebenen Seiten- und Tafelzahlen hervorgeht — das Werk Graul's das umfangreichere ist, so dass je nach dem Bedürfnis das eine oder das andere gewählt werden kann.

—i—

Bayberger und Förderreuther. Übungen und Aufgaben zur deutschen Sprachlehre für Mittelschulen. 2 Theile. Passau, R. Abt.

Die beiden Hefte enthalten eine ziemlich große Zahl Aufgaben zur Einübung des grammatischen Lehrstoffes, der in den ersten vier Classen einer Mittelschule behandelt wird. Der Stoff der vorangehenden Classe wird jedes-

mal in einer Anzahl Übungen wiederholt, dann erweitert und ergänzt. So ist das Büchlein zugleich eine Methodik des Grammatikunterrichtes und kann darum besonders jüngeren Lehrern gute Dienste leisten. Erwähnen möchten wir auch die klare Fassung der eingestreuten Regeln (z. B. II, 20, oder II, 27 oder II, 65). In den Terminen steht es noch auf dem Standpunkte der Grammatiken vor Kern's Reform; auch manche Übung ist veraltet (z. B. I, 50 f. oder I, 104 d. oder I, 105 b., die als Typen gelten mögen). W.

A. Schubert, Vorsteher einer höheren Mädchenschule in Berlin, vordem ord. Lehrer an der Victoriaschule daselbst, Pfanzenkunde für höhere Mädchenschulen und Lehrerinnen-Seminare. Theil II (dritter und vierter Cursus). Mit 267 in den Text gedruckten Holzschnitten. Berlin, Verlag von Paul Parey. 306 S. Preis 2 M. 50 Pf.

Leider verspätet kommen wir zur Besprechung dieses vortrefflichen Lehrbuches. In einer Vollständigkeit, welche wol kaum in der Schule erreicht werden kann, aber für das Privatstudium reiches Material bietet, wird hier das Pflanzenreich in systematischer Reihenfolge abgehandelt, wol für höhere Schüler die einzig richtige Methode, wenn man ein gründliches Wissen verbreiten will. Die Beschreibungen sind recht lebhaft ausgeführt und hiebei praktische Winke eingestreut; auf das anatomisch-physiologische Moment ist an passender Stelle Rücksicht genommen. Die analytischen Gattungsbestimmungen am Beginn der Familien sind recht dankenswert. All dieses wird durch ausgezeichnete Abbildungen wesentlich unterstützt. Auch den Kryptogamen wird eine entsprechende Behandlung zutheil. In einem eigenen Abschnitte wird sodann über den inneren Aufbau des Pflanzenkörpers und die wichtigsten Lebensvorgänge der Pflanzen zusammenhängend gesprochen, die allgemeinen Bedingungen des Pflanzenlebens sind klar auseinandergesetzt, auch etwas über die Pflanzenkrankheiten und -Schädigungen ist erwähnt. Eine kurze Pflanzengeographie und -Paläonthologie schließt das Werk ab. Wir können allen Fachgenossen das gediegene Werk bestens empfehlen; es ist auch sehr nett ausgestattet. C. R. R.

Karl Ströse, Oberlehrer am herzogl. Friedrichs-Realgymnasium in Dessau. Leitfaden für den Unterricht in der Botanik an höheren Lehranstalten. Ausgabe für Gymnasien. Dessau, Verlagsbuchhandlung von Paul Baumann. VIII u. 121 Seiten. Preis 1 M. 60 Pf.

Nach dem Lehrplane, welcher jetzt in einem großen Theile Deutschlands eingeführt ist, ist die Botanik in 4 Cursen (von Sexta bis Untertertia) zu lehren. Der Verfasser sucht nun demselben in einer Art von concentrischer Besprechung gerecht zu werden. Das Buch ist sehr kurz in Fragen, Beobachtungen und Rückblicken abgefasst; auch einige kleine Bestimmungstabellen sind eingefügt. Von eigentlichen zusammenhängenden Beschreibungen der Pflanzen ist sehr wenig zu finden. Der Verfasser will, und zwar mit Recht, erstens dem Lehrer einen Regulator für den Unterricht liefern und zweitens den Schülern ein Repetitionsbüchlein in die Hand geben, nach welchem sie die gehörten Vorträge und gesehenen Nachweisungen wiederholen können, ohne sich sclavisch an eine bestimmte Beschreibung zu binden. So versteht es der Verfasser, die verschiedensten Partien der Anatomie und Physiologie, sowie der Biologie an bestimmten Pflanzen zu demonstriren. In der Hand eines geschickten Lehrers wird das Büchlein recht viel Nutzen stiften. Mäßig viele, aber recht gute Abbildungen unterstützen das Verständnis. Die Ausstattung des Buches ist anerkennenswert. C. R. R.

Dr. Eugen Netoliczka, weil. Professor der Physik an der Landesoberrealschule in Graz, Experimentirkunde. Anleitung zu physikalischen und chemischen Versuchen in der Volks- und Bürgerschule. Zweite umgearbeitete und vermehrte Auflage von Konrad Kraus, Professor an der

k. k. Lehrerbildungsanstalt in Wien. Mit 180 Abbildungen. Wien, Verlag von A. Pichler's Witwe & Sohn. VI u. 195 Seiten. Preis 2 M. 40 Pf.

Der Lehrer, welcher Naturlehre wirksam vortragen soll, muss ein guter Experimentator sein, denn wenn schon überhaupt die Physik inductiv gelehrt werden soll, so ist dies besonders in der Volks- und Bürgerschule eine erste Bedingung eines gedeihlichen Wirkens. Leider scheitert aber die Sache gewöhnlich an zwei Übeln; erstens mangelt es sehr häufig an den nöthigen Apparaten, und zweitens weiß der Lehrer oft mit dem Vorhandenen nichts Ordentliches anzufangen. Beiden Übeln zu begegnen, ist der Verfasser des vorliegenden Buches bestrebt. Zunächst legt er dar, wie oft mit den staunenswert einfachsten Mitteln recht instructive Versuche angestellt werden können und wie der Lehrer an unvollkommene oder schadhaft gewordene Apparate selbst die verbessernde Hand anlegen, ja kleinere Apparate sich anfertigen kann, und weiter führt er die nothwendigen Vorbereitungen für die Versuche an, sowie die Handgriffe, die beim Experimentiren angewendet werden müssen. Auch auf den Umstand macht er wolweislich aufmerksam, dass der Lehrer die Apparate früher ausprobiren und das Experiment für sich machen soll, damit es ihm ja gelinge, sonst schadet er sehr seinem Ansehen in den Augen der Schüler und vergeudet unnützerweise die Zeit. Besondere Aufmerksamkeit möge der Lehrer den ersten vier Capiteln zuwenden, welche handeln: über Experimente in der Volksschule im allgemeinen, von den nöthigsten Werkzeugen und Geräthen, von der Aufbewahrung der Apparate und von den gewöhnlichsten Arbeiten. Die übrigen Abschnitte führen die für die einzelnen Capitel der Physik durchzunehmenden Experimente der Reihe nach in sehr instructiver Weise durch; es kommen darin höchst einfache Versuche vor, aber auch solche mit complicirteren Apparaten, und wir glauben, dass manche derselben über den Rahmen der Bürgerschule hinausgehen, zumal auch bei besser dotirten Schulen die entsprechenden Apparate nicht vorhanden sein dürften, ja selbst in mancher kleineren Mittelschule mangeln werden. — Das Buch ist im höchsten Grade empfehlenswert und wäre nur zu wünschen, dass zum Wole der Schule recht fleißig davon Gebrauch gemacht werde. Die Ausstattung ist anerkennenswert. C. R. R.

G. Lüddecke, Oberlehrer zu Crossen a. O., Der Beobachtungs-Unterricht in Naturwissenschaft, Erdkunde und Zeichnen an höheren Lehranstalten, besonders als Unterricht im Freien. Mit einem Vorworte von Dr. Hermann Schiller, Geh. Oberschulrath etc. Braunschweig, Verlag von Otto Salle. VII u. 151 S.

Die Versuche, den naturwissenschaftlichen Unterricht und den der gesammten Realien möglichst vortheilhaft und nutzbringend zu gestalten, mehren sich von Jahr zu Jahr. Immer mehr bricht sich die Überzeugung Bahn, dass mit dem alten, systematischen Schlendrian gebrochen werden müsse und dafür praktische Richtungen einzuschlagen seien. Die Lebensgemeinschaften waren eine der ersten Etappen auf dem Wege der Verbesserung der Methodik, und so folgten schrittweise immer neue Vorschläge, die zwar stets Neues, aber nicht auch stets Besseres anpriesen. Ein solcher neuer Vorschlag wird uns auch im vorliegenden Werke gemacht. Er besteht in folgenden Hauptpunkten: 1. In den unteren und mittleren Classen sollen Erdkunde, Naturbeschreibung, Physik, Chemie und Zeichnen, womöglich auch Rechnen und Mathematik zu einem Unterrichtsfache zusammengezogen und von einem Lehrer gelehrt werden; 2. diesen Lehrfächern werde die Hälfte der Unterrichtszeit zugewiesen; 3. die Hälfte dieser Lehrstunden seien am Ende des Vormittags anzusetzen und sollen auch im Freien, als Feldübungen zugebracht werden; 4. die Schüler sollen selbstthätig beobachten und der Lehrer sie bei der Beobachtung nur durch Fragen leiten; alles Beobachtete wird notirt, eventuell gezeichnet; 5. Lehrbücher sind zu vermeiden; 6. die Hand soll sowol zum Zwecke der Beobachtung (Zerlegen der Objecte u. s. w.) als des Zeichnens gut geübt werden; 7) Wiederholungen haben in jeder Stunde stattzufinden; 8. am Schul-

jahrschluss ist eine Zusammenfassung des Beobachteten zu veranstalten; 9. die Lehrfächer sollen ineinandergreifend durchgenommen werden, so dass Physik und Chemie zur Erklärung der Lebenserscheinungen verwendet werden. — Alle diese Vorschläge lesen sich sehr schön, und mit manchen derselben, die nicht neu sind, kann man sich in Übereinstimmung erklären; aber, was wir schon bei anderer Gelegenheit erwähnten, sie sind nicht immer und speciell nicht in der größeren Stadt in der Art durchführbar, wie der Verfasser es wünscht. Der verständige Lehrer wird in dem Buche manche, ja viele beherzigenswerte Winke finden, die er ab und zu praktisch verwerten kann, aber ganz in der Form, wie der Verfasser es zum Schlusse in dem Beispiele einer Feldübung durchführt, wird er vielleicht nur ein oder ein paar Mal im Jahre es machen können, ja gewiss auch schon so gemacht haben Die Concentration der Disciplinen in der vom Verfasser vorgeschlagenen Weise wird im Unterrichte kaum praktisch durchgeführt werden, sich aber bei Wiederholungen von selbst ergeben. Die bedeutende Vermehrung der Unterrichtsstunden für die Realien wird wol noch lange ein pium desiderium bleiben. Die Humanisten lassen von ihrem erworbenen Besitzthume nicht leicht etwas nach. C. R. R.

Kleyer's Encyklopädie der mathematisch-technischen und exacten Naturwissenschaften; **Dr. Richard Olbricht**, Oberlehrer am königl. Realgymnasium zu Döbeln, Lehrbuch der Procent- und Zinsrechnung nebst Discont-, Termin-Rechnung, Calculation und Contocorrente. Stuttgart, Julius Maier. 292 S.

Nach dem System Kleyer ist der Lehrstoff dieses Buches in 130 Fragen, 444 Erklärungen, 27 Anmerkungen und 1520 Aufgaben eingetheilt, außerdem sind noch verschiedene Tabellen beigegeben; es eignet sich dieses Buch wie ja alle Lehrbücher Kleyer's sowol zum Selbststudium, als auch zum Nachschlagen, wie zum Schulgebrauch. Die Behandlung des Stoffes ist sehr gründlich, ja völlig erschöpfend; ganz besonders hat uns der Abschnitt über Contocorrente gefallen, welcher diesen Gegenstand mit lobenswerter Klarheit zum Verständnis bringt. Wir sind überzeugt, dass jedermann, welcher dieses Buch in Gebrauch nimmt, von demselben befriedigt sein wird. H. E.

L. Mittenzwey, Schuldirector, Rechenbuch für Volksschulen in 3 Heften. Leipzig und Berlin 1894, Julius Klinkhardt. à 60—70 Seiten. à 25 Pf.

Das erste Heft behandelt in mehreren Abstufungen den Zahlenraum bis 1000, und ist somit für die drei ersten Schuljahre bestimmt. Der Verfasser befolgt eine vermittelnde Methode. Das zweite Heft enthält das Rechnen im unbegrenzten Zahlenraume und mit mehrfach benannten Zahlen, dann gemeine und Decimal-Brüche und soll den drei nächsten Schuljahren genügen Das dritte Heft endlich macht mit den bürgerlichen Rechnungsarten bekannt, einschließlich des Versicherungswesens und der Raumberechnungen, es soll zum Gebrauche für die zwei letzten Schuljahre dienen. Der Verfasser legt ebenso Gewicht auf das Form-, wie auf das Sach-Rechnen und findet in dem Umstande, dass jedes seiner Hefte mehreren Schuljahren entspricht, einerseits das Motiv zu einer erwünschten Stoffbeschränkung, anderseits das Mittel der unerlässlichen Wiederholung. Wir sind fest überzeugt, dass bei zweckmäßigem Gebrauche mit diesem Lehrbehelfe recht günstige Erfolge erzielt werden können. Es verdient noch hervorgehoben zu werden, dass die Verlagshandlung für eine sehr schöne Ausstattung in Papier und Druck gesorgt hat; wir müssen also diese Hefte höchst preiswürdig nennen. H. E.

A. Genau und **P. A. Tüffers**, Seminarlehrer, Rechenbuch für Lehrerseminare. I. Band. 221 S. 4. Auflage. II. Band. 184 S. 3. Auflage. Gotha, Thienemann. Jeder Band 1 M. 80 Pf.

Die zweite Auflage dieses Werkes haben wir schon vor fünf Jahren eingehend besprochen; die vorliegende 3. bez. 4. Auflage zeigt eine Vermehrung durch einen Anhang über die „Arbeiterschutz-Gesetze“. Die Verlagshandlung

rühmt sich der weiten Verbreitung des Buches, daher können wir wol unter Berufung auf unsere frühere Besprechung auf eine erneuerte Inhalts-Angabe verzichten; anderseits aber vermögen wir dem Buche doch nur eine relative Brauchbarkeit zuzugestehen. Seine Mängel sind vor allem eine übergroße Anzahl entbehrlicher Lehrsätze und die Unbekanntschaft mit der Subtraction mittels Ergänzung, wodurch eine unzukömmliche Ziffernverschwendung entsteht. Auch scheinen die beiden Verfasser nicht im nothwendigen Einklang zu arbeiten. Im zweiten Band steht auf Seite 46 ganz richtig: „Dass es zwei Umkehrungen des Potenzirens gibt, hat seinen Grund darin, dass Grundzahl und Exponent nicht miteinander vertauscht werden dürfen." Auch im ersten Band liest man richtig von der Vertauschbarkeit der Addenden und der Factoren. Wie, fragen wir nun, kommt die widersprechende und ganz absurde Behauptung zustande, dass auch die Addition und die Multiplication zwei Umkehrungen besäßen? H. E.

Neu erschienene Bücher.

Fleischner, Zur Geschichte des englischen Bildungswesens. Hamburg, Verlagsanstalt (Richter). 80 Pf.

Vietor und **Dörr**, Englische Schulgrammatik. 1. Theil: Laut- und Wortlehre. X u. 76 S. gr. 8. Leipzig, Teubner. Geb. 1 M. 20 Pf.

— — Englisches Lesebuch, Unterstufe. 3. Auflage. XXIV u. 298 S. gr. 8. Leipzig, Teubner. Geb. 2 M. 80 Pf.

Bierbaum, Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache nach der analytisch-directen Methode für höhere Schulen. II. Theil. XII u. 287 S. 8°. Leipzig, Rossberg. Geb. 3 M.

S. Oepke, Englisches Lesebuch. II. Theil: Mittelstufe. 2. Auflage. 201 S. Bremen, Gustav Winter.

Dr. Georg Stern, Französische Grammatik. II. Theil: Satzlehre. X u. 78 S. gr. 8. Bamberg, Buchner.

— Französisches Lesebuch für die Mittelschule. XVI u. 308 S. gr. 8. Bamberg, Büchner.

Dr. Walter Herz, Lateinisches Übungsbuch. Theil I. Für Quarta der Gymnasien und Realgymnasien. Erste Einführung in die lateinische Syntax nach dem inductiven Unterrichtsverfahren. VIII u. 183 S. Leipzig, Berlin, Wien, Julius Klinkhardt. 1 M. 60 Pf.

Friedrich Doerne, Die Ergebnisse der neueren alttestamentlichen Forschungen und ihre Bedeutung für die Kirche. 47 S. Leipzig, Fr. Wilh. Grunow. 40 Pf.

J. Grundig, Handreichung zur Behandlung der biblischen Geschichte mit anschließender Bibelkunde. I. Theil: Altes Testament. VI u. 339 S. Leipzig, Julius Klinkhardt. 4 M.

Dr. Fr. W. Schütze, Entwürfe und Katechesen über Dr. Martin Luther's kleinen Katechismus. Für evangelische Volksschullehrer. II. Bd., 2. Abth. 309 S. Leipzig, B. G. Teubner. 2 M. 25 Pf.

J. Königbauer, Zur Reform des Unterrichtsbetriebes in Volksschulen. 53 S. Bamberg, Rudolf Koch.

Wilhelm Bangert, Fibel für den ersten Sprech-, Lese- und Schreibunterricht. Nach den Grundsätzen der Phonetik bearbeitet. Mit einem Begleitwort von

Director Karl Rehorn und 27 Originalzeichnungen von E. J. Müller. 120 S. Frankfurt a. M., Diesterweg. 90 Pf.

Dr. Hugo Schramm-Macdonald, Samuel Smiles' ausgewählte Schriften für das deutsche Volk bearbeitet. Neue Ausgabe, Lieferung 1: Der Weg zum Erfolg durch eigne Kraft. I. Theil. 80 S. Heidelberg, Georg Weiß.

Hermann Frerichs, Dido, ein Trauerspiel. 86 S. Norden und Leipzig, Diedr. Soltau's Verlag.

Centralblatt für Instrumentalmusik, Solo- und Chorgesang. Allgemeine Musikzeitung für Musiker, Gesangvereine und das musikalische Haus. Chefredacteur A. W. Gottschalg in Weimar. Verlag von Hans Licht, Hofmusikalienhandlung in Leipzig. IX. Jahrg., 596 und 146 S. Pro Jahr 8 M., mit Postzusendung 10 M. 40 Pf. Einzelne Nummern (alle 14 Tage eine) 80 Pf.

Emanuel Bayr und **Rudolf Lippert**, Übungsstoff für das Zeichnen mit Stigmen in den beiden ersten Schuljahren. 124 S. Wien, A. Pichler's Witwe & Sohn. 1 fl.

— — Übungsstoff für das Zeichnen mit Stigmen. Neue Folge: Die krumme Linie. 156 S. Ebendaselbst. 1 fl.

Dr. E. Kohlrausch und **A. Morten**, Turnspiele nebst Anleitung zu Wettkämpfen und Turnfahrten für Lehrer, Vorturner und Schüler höherer Lehranstalten. Mit 17 in den Text gedruckten Figuren. Fünfte vermehrte und verbesserte Auflage. 149 S. Hannover, Carl Meyer (Gustav Prior). Cart. 75 Pf., geb. 1 M.

Dr. Wilhelm Neurath, Die Fundamente der Volkswirtschaftslehre. Kritik und Neugestaltung. 99 S. Leipzig, Julius Klinkhardt.

Lucien Génin et Joseph Schamanek, Conversations françaises sur les tableaux d'Ed. Hoelzel. Vienne, Ed. Hoelzel, éditeur. (Heft 1—8 mit den dazu gehörigen Bildern der verkleinerten Hand-Ausgabe von Hölzel's Wandbildern je 30 kr. = 50 Pf. Heft 9 [Supplément, ohne Bild] 30 kr. = 50 Pf.; zusammengeheftet ohne Bilder 1 fl. 80 kr., die dazu gehörenden Bilder 80 kr. = 1 M. 40 Pf.

Verantwortl. Redacteur Dr. Friedrich Dittes. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

PAEDAGOGIUM.

Monatsschrift

für

Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

unter Mitwirkung hervorragender Paedagogen

von

Dr. Friedrich Dittes.

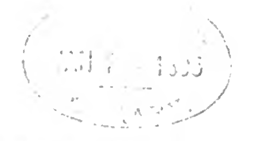
XVII. Jahrgang.

4. Heft, Januar 1895.

Leipzig.
Verlag von Julius Klinkhardt.

Inhalt des 4. Heftes.

Seite



Zur ethischen Reform der heutigen Schulen.

*Von **Th. Landmann**-Königsberg i. Pr.*

(Schluss.)

Dieses Ziel der gleichmäßigen Behandlung der Jugend wird aber nicht eher erreicht werden, bis auch die zum Lehrerberuf vorbereitenden Anstalten eine entsprechende Umwandelung erfahren haben werden; es wird folgerecht nothwendig:

Ein anderer Modus der Lehrerbildung.

Bezüglich der Bildung des Lehrer-Personals wird als erster unanfechtbarer Grundsatz aufgestellt werden müssen: Lehrerinnen und Lehrer müssen, wenn sie ethisch fördernd auf die Jugend wirken wollen, moralisch und pädagogisch durchgebildete, von Nächstenliebe, insbesondere von Liebe zur Jugend durchdrungene Persönlichkeiten sein! Wie ein Geistlicher nur dann in seiner Gemeinde segensreich wirken kann, wenn er selbst an das, was er von der Kanzel verkündet, glaubt und selbst den von ihm vertretenen Lehren gemäß lebt, so kann ein Lehrer nur dann einen heilsamen Einfluss auf die Jugend ausüben, wenn an ihm selbst die guten Eigenschaften, welche er der Jugend anzuerziehen sich bemühen soll, als feste Charaktereigenschaften ausgeprägt erscheinen. Dieser Grundsatz bedingt aber auch im Anschluss an die Reform der Schulen als dringendes Bedürfnis eine entsprechende Reform der Lehrer-Vorbereitungsanstalten.

In den Lehrer- und Lehrerinnen-Seminaren wird ja in Bezug auf wissenschaftliche und pädagogische Ausbildung relativ Genügendes geleistet (? D. R.), nur fehlt eben mehr oder weniger die unerlässliche ethische Bildung in Theorie und Praxis. Unablässig und bei jeder Gelegenheit müssten die Vorzubereitenden darauf hingewiesen werden, welch wichtige Mission sie später als Erzieher zu erfüllen haben, und wie sie dieser Mission nur gerecht werden können, wenn sie in ihrer Lebensführung der Jugend als ein nachahmenswertes Vorbild voranleuchten. Kurz — die ganze Vorbereitung soll darin gipfeln, den zukünftigen Erziehern das rechte Verständnis, Lust und Liebe, ja,

wenn es möglich ist, eine heilige Begeisterung für ihren späteren Beruf zu vermitteln!

Wenden wir aber ferner unseren Blick auf die Vorbereitungsstätte für das höhere Lehramt, die Universitäten, so werden wir uns der Thatsache nicht verschließen können, dass hier eine weit tiefer greifende Reform dringend nothwendig ist. Zunächst erscheint es als ein entschiedener Fehler, dass die „philosophische“ Facultät alle diejenigen Studirenden umfasst, welche sowol die pädagogische, als auch die fachwissenschaftliche, akademische Laufbahn einschlagen wollen. „Die Wissenschaften erweitern“ und „Kinder erziehen“, das sind doch offenbar zwei ganz verschiedene Thätigkeitsgebiete! — Die wissenschaftlichen Vorlesungen und Übungen auf der Universität, welche doch ihrem Inhalte nach vollständig über das Niveau des für die Schule verwertbaren Materials hinausgehen, mögen ja für Liebhaber recht interessant und auch für die akademische Laufbahn recht wol verwertbar sein, aber — als eine passende Vorbereitung für angehende „Pädagogen“ können sie doch wahrlich nicht angesehen werden! Thatsache ist es, dass gerade Studirende, welche auf der Universität Hervorragendes geleistet haben, sich später im Schulamte unbehaglich und unzufrieden fühlen, weil sie eben von dem auf der Universität erworbenen Wissen in der Classe keinen Gebrauch machen können; das ist aber nicht nur für sie selbst ein Unglück, sondern ganz besonders nachtheilig für die zu erziehende Jugend! Würde es nicht weit richtiger sein, wenn in den akademischen Vorlesungen gerade das für die Schule brauchbare Material gehörig nach allen Richtungen hin durchgearbeitet, nach seinem pädagogischen Wert gewürdigt und für den späteren Gebrauch zubereitet würde?! Indes erfordert die Vorbildung für den pädagogischen Beruf, dass das Hauptgewicht auf ethische und pädagogische Bildung gelegt werde. Für diesen Zweck genügen die üblichen kühlen Vorlesungen über die Geschichte der Ethik und Pädagogik keineswegs. Vielmehr ist es erforderlich, dass die Gemüther der Studirenden durch eingehendes Studium der Ethik und Pädagogik für den künftigen Beruf erwärmt, begeistert und zum vollen Verständnis der für die Menschheit so überaus wichtigen Jugenderziehung gebracht werden. An die ethischen und pädagogischen Studien würden sich dann als wichtige Hilfswissenschaften Logik und Anthropologie in somatischer und psychischer Hinsicht reihen. Schriftliche Arbeiten über Themata aus den genannten Gebieten würden sicherlich zweckdienlicher sein, als Abhandlungen in lateinischer Sprache über irgend ein sprachliches Thema.

Was würde indes alle Vertiefung in die Ethik nützen, wenn die an und für sich so schöne „akademische Freiheit“ in der Weise gemissbraucht wird, wie es bisher geschehen und trotz aller dagegen gerichteten Bestrebungen fort und fort geschieht? — Das akademische „Kneipenleben“ mit seinem schneidigen „Comment“ steht, indem es das physische Leben gefährdet und das Gemüthsleben vernichtet, geradezu im schroffsten Widerspruch zu einem nach ethischen Grundsätzen geregelten Leben! Das Ergebnis eines solchen Lebens — Blasirtheit, Gemüthlosigkeit und Streberthum — sind doch gerade die schlimmsten Eigenschaften für den zukünftigen Erzieher. — Statt Körper und Geist am Biertisch zu ruiniren, sollte die studirende Jugend besser Leib und Seele durch tägliche Turnübungen kräftigen und erfrischen! Anstatt ihren Muth in Paukereien — von deren Blüte die zerfetzten Gesichter der heutigen Studenten ein beredtes Zeugnis ablegen — zu documentiren, könnten sie besser ihren Muth in Überwindung ihrer schädlichen Neigungen und im Kampfe mit den für unser Jahrhundert geradezu entehrenden akademischen Gepflogenheiten beweisen! — — — Errichtung von akademischen Turnplätzen und Anstellung akademischer Turnlehrer wäre demgemäß ein dringendes Erfordernis!

Kurz — es muss auf den Universitäten im ethischen Interesse auf Kosten des Fachstudiums eine größere Vertiefung in die allgemeine pädagogische Bildung verlangt werden, und zwar in der Weise, dass jeder Studirende später erforderlichenfalls als Lehrer den Unterricht in jedem Lehrfach, mindestens aber für seine Classe den ethischen und den Turnunterricht zu übernehmen im Stande sei!

Die vorgeschlagene Modification des Studiums würde dann auch wieder einen anderen Modus der Befähigungsprüfungen für das Schulamt erfordern. Die mündliche Prüfung zum Zweck der Ermittelung der positiven Kenntnisse ist nicht nur überflüssig, sondern zweckwidrig, ja schädlich; denn sie veranlasst die Prüfungs-Aspiranten in der letzten Zeit vor der Prüfung zu außergewöhnlichen Anstrengungen, welche oft genug, namentlich auf das weibliche Geschlecht, Körper und Geist zerrüttend einwirken. Außerdem können Kenntnisse, welche in den letzten Monaten vor der Prüfung nächtlicherweile auf Kosten der Gesundheit in fliegender Hast „eingepaukt“ werden, unmöglich einen richtigen Maßstab für die pädagogische Befähigung abgeben. Außer den schriftlichen Arbeiten dürfte ein „Gespräch“ über ethische und pädagogische Gegenstände und einige Probelectionen

über vorher gestellte Themata einen besseren Anhalt gewähren. Derselbe würde zweckmäßig auch auf alle übrigen Prüfungen in Lehrerinnen- und Lehrer-Seminaren, höheren Schulen u. s. w. angewendet werden können.

Ähnlich verhält es sich auch mit den Revisionen der Schulen durch Vorgesetzte; auch hier wird immer nur mit wissenschaftlicher Elle gemessen, und darum herrscht in den Schulen, namentlich in den Volksschulen, die jährlich revidirt werden, die Neigung vor, auf die Revision hin zu arbeiten, d. h. auf Kosten der allgemeinen Bildung mit „eingepaukten“ Kenntnissen zu paradiren. Solche Revisionen verführen also einfach den Lehrer dazu, das Wol der Jugend seinem Ehrgeiz, seiner Eitelkeit zum Opfer zu bringen!

Für ethisch durchgebildete Lehrer, die ein warmes Interesse für ihren Beruf und eigenes Streben haben, wie es sein soll, hat außerdem die Controle durch die Revisoren (Kreisschulinspectoren) etwas ungemein Verletzendes, Niederdrückendes, zumal dadurch ihre Autorität bei den Kindern bedenklich herabgedrückt wird. Zutreffend ist in diesem Bezuge die bekannte Anekdote von Dr. Bushy, der vor König Carl II. in der Classe den Hut auf dem Kopfe behielt und sich hinterher vor Sr. Majestät mit der Bemerkung entschuldigte, er würde seine lebhaften Knaben nicht regieren können, wenn sie es merkten, dass es einen Größeren gäbe, als er selbst.

Wäre es nicht weit richtiger und schöner, wenn die Revisionen mehr den Charakter einer wolwollenden Kenntnisnahme von dem in der Schule waltenden Geist, als den einer Controle der Thätigkeit des Lehrers hätten? Ganz verwerflich ist es ohne Zweifel, dass diese Controle der Lehrer in Gegenwart der Schüler ausgeübt wird; das sollte nicht sein! Die Schüler sollen zu ihrem Lehrer mit vollkommenem Vertrauen aufblicken, ihn als ein tadelloses Vorbild betrachten. Die Revision, die leider oft in eine polizeiliche Controle ausartet, benimmt den Kindern nothwendigerweise die Unbefangenheit; sie fühlen es instinctiv heraus, dass ihr Lehrer nicht volles Vertrauen verdient, da er doch der Überwachung durch Höhere bedarf. — Nein, der Lehrer soll keiner Überwachung bedürfen. Dafür haben die Vorbereitungsanstalten zu sorgen! Je mehr die Lehrer in der oben angedeuteten Weise ethisch und pädagogisch durchgebildet und zu selbständig denkenden und handelnden Persönlichkeiten herangebildet werden, desto mehr würden auch die Revisionen beschränkt und in einer die pädagogische Freudigkeit erhöhenden, nicht niederdrückenden Form gehandhabt werden können!

Soweit von der nothwendig erscheinenden Abänderung des inneren Schulwesens. Es fragt sich nun, ob auch die äußere Gestaltung der heutigen Schulen allen Anforderungen entspricht, welche an eine allgemeine und harmonische Bildung aller Kinder gestellt werden müssen. Und diese Frage führt uns auf die Forderung

der Einheitsschule.

Zwei schwerwiegende Übelstände sind es ganz besonders, die das heutige, vielgestaltige Schulwesen mit sich bringt und die eben nur durch die Einheitsschule beseitigt werden können. Die Trennung der Schulen in niedere und höhere Schulen zieht erstlich den unheilvollen „Kastengeist“ groß und nährt die unberechtigte Überhebung eines Theils der Menschheit über den andern. Zweitens ist die Differencirung der Schularten ein Hindernis der individuellen Ausbildung eines großen Theils der Jugend. Beide Punkte erfordern indes noch eine eingehende Besprechung.

Niemand ist doch offenbar verantwortlich zu machen für die Lebenslage, in welche er hineingeboren wird. Ebensowenig hat jemand irgend einen Einfluss auf die seine Entwickelung beeinflussenden Lebensverhältnisse, auf seine Erziehung. Für die Wertschätzung eines Menschen kann demnach nicht seine Lebenslage und seine gesellige Bildung, sondern lediglich sein moralischer Wert der einzig berechtigte Maßstab sein. Es ist daher der „Kastengeist“, jene Überhebung eines Standes über den andern, das verächtliche Herabblicken der besser Situirten auf weniger mit Glücksgütern Gesegnete eine völlig verwerfliche, ganz unberechtigte Erscheinung der jetzigen Zeit. Damit steht aber jene fluchwürdige Ausbeutung der Arbeitskräfte der besitzlosen Menschenclasse durch die Besitzenden im engsten Zusammenhange. Aus dieser Quelle stammt die immer mehr zunehmende, allmählich die öffentliche Sicherheit bedrohende Unzufriedenheit der sich mehr und mehr ihrer Menschenrechte bewusst werdenden niederen Volksclasse; kurz — aus dieser Quelle stammt unsäglich viel Jammer und Elend — glänzendes und nacktes. — Als erfreulichen Gegensatz zu diesen unseligen Zuständen würde man sich jenen idealen, gottgewollten Zustand zu denken haben, in dem ein freundschaftlicher Verkehr zwischen allen Ständen und Berufsarten stattfindet, zwischen hoch und niedrig, arm und reich. Macht und Reichthum würden dann nicht ferner zur Unterdrückung und Ausbeutung der Macht- und Besitzlosen gemissbraucht, sondern dazu benutzt werden, den letzteren ein wahrhaft menschenwürdiges Dasein zu verschaffen. Die be-

sitzende Classe würde dann allerdings eine Einbuße an dem irdischen Mammon zu Gunsten der Ärmeren erfahren, würde sich aber dafür einen köstlicheren, bis jetzt noch nicht gehobenen Schatz erringen, das schöne Bewusstsein, Glück zu verbreiten und Thränen zu trocknen, wo sie bisher nur Unheil säete! Die Arbeiter dagegen würden in ihren Brotherren nicht mehr ihre Peiniger, ihre Verderber sehen, sondern ihre Wolthäter. Friede, Vertrauen und gegenseitige Achtung würden erfreulichen Einzug halten in alle Lebensverhältnisse! Diesen wünschenswerten Zustand in der Menschheit herbeizuführen, dazu würde aber wesentlich die Einheitsschule berufen sein. — Zum Besuch der Einheitsschule würden alle Kinder aller Stände ohne Ausnahme verpflichtet sein. Schulgeld wird nicht erhoben. Die Unterhaltung der Schulen, Besoldung der Lehrer u. s. w. ist Sache des Staates oder auch wolsituirter Gemeinden. Die Verpflichtung zum Schulbesuch und gleichzeitig auch zur Zahlung von Schulgeld ist eine Härte und eine ungerechte Belastung der Familienhäupter, die ihrer menschlichen Pflicht nachkommend geheiratet haben, während die Junggesellen von dieser Steuer befreit sind. Die Vortheile der Einheitsschule liegen auf der Hand. Im täglichen Verkehr miteinander in gleicher Lage und gleicher Behandlung seitens der Lehrer würde in den Kindern der oberen Stände gar nicht erst das Gefühl aufkeimen können, dass sie etwas Besseres sind als die armen Kinder. Sie würden sich im täglichen Umgang daran gewöhnen, alle ihre Mitgenossen in der Schule, auch die geringsten, als gleichberechtigte Geschöpfe Gottes anzusehen, würden sie nicht mit Verachtung behandeln, sondern herzliche Zuneigung zu ihnen fassen und sie zu sich heraufzuziehen suchen. Bei richtiger Anleitung seitens der Lehrer würden die wolhabenderen Kinder, vorausgesetzt dass die Eltern dem nicht widerstreben, eine Freude daran finden, den ärmeren wolzuthun und sie bei jeder Gelegenheit zu unterstützen. Die Herzen der letzteren aber würden nicht ferner mit Hass und Bitterkeit jenen gegenüber erfüllt werden, sondern mit Vertrauen und Dankbarkeit und herzlicher Zuneigung. Durch ein solches Zusammenleben der Jugend würde eine herrliche Saat für die Zukunft, für die folgende Generation gesäet werden. Die nächsten Generationen würden den unethischen Kastengeist, die Überhebung, die Unterdrückung der Besitzlosen, gegenseitigen Hass und Verbitterung, die Standesvorurtheile u. s. w. nicht mehr kennen. An Stelle des Zwanges auf der einen Seite und widerwilliger Pflichterfüllung auf der anderen würde freundliches Wolwollen und freiwillige, freudige Arbeitsleistung treten. Und wenn auch dieser

erstrebenswerte Zustand nicht gleich in ungetrübter Vollkommenheit eintreten würde, so würde die Menschheit sich doch ohne Zweifel von Generation zu Generation immer mehr diesem idealen Ziele nähern! Wenn man erwägt, welch unglaubliche Menge des Elends und Unglücks auf diesem Wege aus der Welt geschafft werden würde, so muss sich jeder vernünftig denkende Mensch für die Einheitsschule begeistern. Eine ergiebige Quelle unsäglich trüber Lebensverhältnisse würde, wenn auch nicht mit einem Schlage, so doch allmählich, aber sicher verstopft werden!

Ein zweiter nicht minder schwer wiegender Vortheil der Einheitsschule würde der sein, dass die individuelle Ausbildung sämmtlicher Kinder einen fruchtbareren Boden fände. Denn die natürliche Begabung ist doch offenbar weder an das Geschlecht, noch an den Stand gebunden. Hervorragende geistige Anlagen finden sich nicht etwa vorherrschend in den oberen Schichten und nur beim männlichen Geschlecht, sondern in denjenigen Kreisen, die ein normales eheliches Leben auf gesunder, naturgemäßer Grundlage führen. Diese Bedingung trifft aber weit häufiger auf die niederen Volksclassen zu. Dass aus diesen verhältnismäßig seltener bedeutende Menschen hervorgehen, liegt ja doch nur daran, dass die Anlagen der Kinder in der Volksschule nicht beachtet, ja unterdrückt und durch die trüben häuslichen Verhältnisse vollends an ihrer Entwickelung behindert werden. Mit Sicherheit ist anzunehmen, dass die harmonische Ausbildung sämmtlicher in den Kindern schlummernden Anlagen durch die heutigen Schulen nicht erreicht, sondern bedenklich in Frage gestellt wird. Diese Unterdrückung der vorhandenen Anlagen, also die mangelhafte Ausbildung, ist aber eine fernere Quelle des menschlichen Elends, jenes subjectiven Unglücks, welches in dem trostlosen Gefühl besteht, seine Bestimmung verfehlt zu haben, nicht das leisten zu können, was man seiner Anlage gemäß im Leben hätte leisten können und sollen!

„Vor jedem steht ein Bild des, der er werden soll,
Solang' er dies nicht füllt, wird nicht sein Friede voll."

Diesen Frieden im Innern, die Grundbedingung des wahren menschlichen Glücks, entbehren aber heutzutage infolge mangelhafter Ausbildung ihrer guten Anlagen eine unglaublich große Menge der Menschen. Unbefriedigtes Sehnen, das Gefühl der Unzulänglichkeit, Stümperhaftigkeit und Leistungsunfähigkeit, infolgedessen aber vorherrschende Verstimmung, wozu sich dann auch leicht materielle Sorgen gesellen, sind die unseligen Folgen vernachlässigter Ausbildung der dem Menschen von Gott verliehenen Anlagen. Je besser und intensiver die Anlagen,

und je weniger die ungünstigen Lebensverhältnisse ihre Ausbildung gestatten, desto größer das Lebensunglück des Menschen. Ein solcher lebt sich selbst und seiner Umgebung zur Last, bis er es zuletzt vergisst, dass er ein anderer hätte werden müssen, und stumpfsinnig dahin lebt.

Auch diese Kategorie des Unglücks, welches aus mangelnder Ausbildung resultirt, kann wesentlich durch die Einheitsschule beseitigt werden. — Beim Besuch der Einheitsschule, welcher ein ganz allgemeiner, für alle Menschen und Stände brauchbarer Lehrplan zu Grunde liegen muss, wird sich allmählich eine Grenze ziehen lassen zwischen begabten und unbegabten Schülern. Nur die ersteren, gleichviel welchem Stande sie angehören, sollen nach Absolvirung der Einheitsschule in eine höhere Schule übergehen, während die letzteren ihrer individuellen Neigung gemäß ins praktische Leben oder noch in eine entsprechende Fachschule übergehen. Auf diesem Wege allein kann es vermieden werden, dass die schönen Anlagen von Kindern niederer Stände trostlos verkümmern müssen, aber auch andrerseits, dass unbegabte Kinder der oberen Stände über ihr Vermögen hinaus mit wissenschaftlichen Leistungen gequält und später in dem ihnen aufgedrungenen Beruf unbrauchbar werden. Mit dem aus der Einheitsschule überkommenen Schülern würden dann auch die höheren Schulen andere Leistungen aufweisen können, während in den heutigen höheren Schulen stets die in allen Classen in verhältnismäßig großer Anzahl vertretenen unbegabten Schüler den Fortschritt der Besseren hemmen.

Mag sein, dass man die oben ausgeführten Vortheile der Einheitsschule im allgemeinen gelten lässt, weil eben nicht viel dagegen zu sagen sein dürfte; indes scheint die Durchführung der beregten Umwandelung doch auf unüberwindliche Schwierigkeiten zu stoßen.

In erster Linie sind es die Standesvorurtheile, die überwunden werden müssen. Die besser situirten Classen, deren Kinder sauber, fein, ja bis zur Eleganz gekleidet gehen, werden sich schwer mit dem Gedanken vertraut machen, ihre Kinder in so nahe Berührung mit den unsauber gekleideten, schmutzigen, ungezogenen Proletarier-Kindern kommen zu lassen, wie es im Schulleben unvermeidlich ist. Sie werden fürchten, dass ihre Kinder nicht nur äußerlich mit den letzteren in unliebsame Berührung kommen, sondern dass sie auch Roheiten und Schlechtigkeiten von ihnen annehmen. Beide Übelstände würden indes durch geeignete Maßnahmen vermieden werden können. Zerlumpt, schmutzig, barfuß, ungewaschen und ungekämmt sollte überhaupt kein

Kind den Schulraum betreten. Die Sorge dafür, dass jedes Kind sauber und reinlich gekleidet in der Schule erscheint, liegt zunächst den Lehrern ob. Schlechterdings müssen diese aber, wenn ihr Bestreben kein ohnmächtiges sein soll, theils vom Hause, theils, wo völlige Mittellosigkeit vorliegt, vom Staat oder den Communen oder auch von wolthätigen Vereinen unterstützt werden. Wieviel Geld wird doch heute zu minder wichtigen Zwecken aufgebracht und ausgegeben! Wie wäre es, wenn ausschließlich für diesen Zweck der reinlichen Ausstattung ärmerer Schulkinder seitens des Staates oder der Communen die nöthigen Summen ausgesetzt oder nöthigenfalls auch von Privat-Vereinen zusammengebracht würden?!

Es regt sich ja neuerdings mächtig die schöne „Friedensidee“ in den Gemüthern woldenkender Menschen. Vielleicht sind wir nicht allzu weit von jenem Zeitpunkt entfernt, der vor kurzem noch unerreichbar schien, von der Zeit, da endlich die Völker und ihre Häupter zu der heilsamen Erkenntnis kommen werden, dass der „Krieg“ nichts anderes ist, als eine der Aufklärung der heutigen Zeit nicht mehr entsprechende, der Menschheit ganz unwürdige barbarische Institution, die mit „Gottes Ordnung“ nichts zu thun hat, die allen christlichen und ethischen Gesetzen geradezu Hohn spricht. Vielleicht, dass endlich diese „Kinderkrankheit“ des Menschengeschlechts, wie Oberst von Lizycki in seiner Broschüre „Der Krieg“ den Krieg sehr treffend nennt, überwunden wird, und die Menschheit ihre „Kinderschuhe auszieht“. Ja, dann, wenn die Staaten allgemein abrüsten können und das Militär nicht mehr so ungeheure Summen verschlingt, dann werden sich die Mittel finden zu einer besseren ethischen Erziehung, einer sittlichen Vervollkommnung des Menschengeschlechts! Wahrlich, es wäre Zeit! — Und in der That, Geld, viel Geld würde die Einführung der Einheitsschule erfordern. Denn abgesehen davon, dass der Staat oder die Communen das „Schulgeld“ für sämmtliche Schüler zu zahlen hätten, müsste das Lehrerpersonal zum Zweck der Einrichtung kleinerer Classen ganz erheblich vermehrt werden. Wenn aber das geschieht, dann würde auch damit wieder jene Befürchtung gegenstandslos werden, dass die in der Häuslichkeit besser erzogenen Kinder etwa von den ärmeren Kindern schlechte Sitten annehmen könnten. Dann würde die zu einer genaueren Aufsicht innerhalb und außerhalb der Classe nöthige Anzahl der Lehrer beschafft werden können; dann könnten die Lehrer mit Erfolg darauf hinarbeiten, dass nicht die besseren Kinder durch die minder guten moralisch geschädigt werden, sondern dass alle unvermerkt auf dasselbe sittliche Niveau gehoben werden!

Kurz — erst dann, wenn die Einheitsschule allgemeine Einführung gefunden haben wird, erst dann werden wir auf den Standpunkt der Anerkennung der Gleichberechtigung aller Menschenkinder gelangen. Und damit komme ich auf den Grundsatz zurück, mit dessen Aufstellung ich die vorliegende Betrachtung über die Einheitsschule begann, dass kein Mensch verantwortlich zu machen ist für die Lebenslage, in die er hineingeboren ist, dass demnach alle Menschenkinder ein gleiches Anrecht haben auf das ihnen in ihren Anlagen gewährleistete Lebensglück; das heißt aber nichts anderes, als: „Alle Menschen haben ein gleiches Anrecht auf Bildung, auf Ausbildung ihrer ihnen von Gott verliehenen Anlagen!„

Hiermit ist der Stoff zu einer Abhandlung über die ethische Reform der heutigen Schulen noch keineswegs erschöpft; indes soll ja der vorliegende Aufsatz auch nur ein „Beitrag“ sein, der zu einer weiteren Besprechung des wichtigen Gegenstandes, zu Ergänzungen, zweckmäßigen Vorschlägen und förderndem Meinungsaustausch den wünschenswerten Anlass geben dürfte. —

Der zweite Factor der Erziehung, die Häuslichkeit, auf deren verständnisvoller Mitwirkung wesentlich der günstige Erfolg der Wirksamkeit der Schule beruht, bedarf noch einer besonderen Behandlung. Die obigen Ausführungen aber übergebe ich der Öffentlichkeit in der Hoffnung, dass sie seiner Zeit auch in den Herzen derer Widerhall finden werden, welche die Macht und auch den Willen haben, in der bezeichneten Richtung erfolgreich zu wirken und die Ideen zu realisiren!

Viel Mühe und Arbeit liegt allerdings auf dem oben berührten Gebiete der Schulreform vor; aber es ist eine Arbeit, die wahrlich des Schweißes und der Mühe wert ist!

Die Entwicklung unseres höheren Schulwesens hinsichtlich des naturwissenschaftlichen Unterrichts.

Eine historische Betrachtung der Einheitsschulfrage.

Von ***Dr. Emil Schmidt-Großenhain.***

In der neueren Zeit ist in Deutschland sowol wie auch im Auslande ein lebhafter Streit um die höhere Schule ausgebrochen, ein Streit, der auch bis jetzt noch nicht zur Ruhe gekommen ist. Vereine sind entstanden zu dem Zwecke, eine Reform unseres höheren Schulwesens anzubahnen; Zeitungen sind erschienen mit der gleichen Tendenz. Petitionen sind eingereicht worden, deren eine, die Petition des „Vereins für Schulreform", nicht weniger als 22000 Unterschriften gefunden hat; Schulverbesserungspläne hat man eingesandt, deren Zahl bis zum Jahre 1888 auf 344 gestiegen war! Fast allen diesen Wünschen und Vorschlägen ist ein Grundzug eigen, nämlich das Verlangen nach einem Zusammenschluss der verschiedenen gegenwärtig bestehenden Schulgattungen zu einer „Einheitsschule". Wir haben in Sachsen bekanntlich drei, in Preußen sogar vier Arten höherer Schulen, welche sämmtlich, entweder auf Grundlage der alten oder der neueren Sprachen und mit verschiedener Betonung des naturwissenschaftlich-mathematischen Bildungselementes, eine allgemeine höhere Bildung bezwecken. Die Schwierigkeiten, welche einer Vereinigung dieser Schulen entgegenstehen würden, sind infolgedessen groß genug, zumal nun auch gerade betreffs der Stoffe und der Mittel, wodurch diese allgemeine Bildung erreicht werden solle, die Meinungen durchaus noch nicht geklärt sind und gar sehr auseinander gehen. Nicht so sehr gilt dies inbezug auf die Wahl der Sprachen, als vielmehr inbezug auf die Wertschätzung der Naturwissenschaften für die allgemeine Bildung. „Humanisten" und „Realisten" stehen sich hier kampfesmuthig und theilweise sogar ziemlich erbittert gegenüber, einige „Dualisten" vermittelnd zwischen ihnen: die einen fordern einen breiteren Raum für die Realien, insbesondere die Naturwissenschaften, und erklären die alten Sprachen für einen Atavismus im Schulwesen,

für ein Überlebsel aus der alten Zeit, das für die gegenwärtige Wissenschaft und Bildung seine Bedeutung verloren habe — die anderen hingegen erblicken in den alten Sprachen das heiligste und wertvollste Vermächtnis unserer Vorfahren, welches, als das Fundament unserer Cultur, für immer auch die Grundlage jeder tieferen Bildung sein müsse, und sprechen den Naturwissenschaften einen tieferen Bildungswert überhaupt ab. Hie antik — hie modern ist der Schlachtruf. Jede Partei hat ihre Gründe und zählt die besten und glänzendsten Namen unter ihren Vertretern. Eine Aufzählung der hierher gehörigen Kampfesliteratur würde Seiten füllen. Unter solchen Umständen muss es äußerst schwierig werden, im Streite der Meinungen den objectiven, richtigen Standpunkt zu finden und zu bewahren, und nur die Betrachtung der geschichtlichen Entwicklung unseres höheren Schulwesens und der damit eng zusammenhängenden allmählichen Herausbildung der gegenwärtigen Streitfragen kann uns das rechte Verständnis für diese Probleme erschließen und uns ein Urtheil darüber gewinnen helfen. Der Gegenstand, um den der Streit am meisten tobt und über den gerade die entgegengesetztesten Meinungen herrschen und um des willen hauptsächlich auch in früheren Zeiten die Spaltung unseres höheren Schulwesens hat stattfinden müssen, sind die Naturwissenschaften. Die Geschichte ihrer Stellung als Unterrichtsgegenstand der höheren Schulen ist darum auch ganz besonders geeignet, den eigentlichen Kernpunkt der Streitfrage hervortreten zu lassen und näher zu beleuchten. Von ihr handelt das Folgende.

Das Problem, zu dem sich die Reformbestrebungen der Gegenwart auf dem Gebiete des höheren Unterrichtswesens zugespitzt haben, ist so recht und eigentlich ein Kind der Neuzeit, ein Ergebnis des Entwicklungsganges der modernen Cultur. Früher, bis vor etwa 150 Jahren, ja, vor 100 Jahren noch, gab es schon eine Einheitsschule, d. h. eine Schule für alle, die eine höhere Bildung verlangten. Es war die alte lateinische Schule, wie sie aus der Zeit der Reformation dem damaligen Geschlecht überkommen war und wie sie schon vorher, wenigstens ihrem Hauptgepräge nach, das ganze Mittelalter hindurch, von der Zeit der Schulgründungen an, bestanden hatte. Das Studium der alten Sprachen, insbesondere der lateinischen, war fast der alleinige Gegenstand des Unterrichts, und auch die Bildung der Bürger, der Handwerker, Kaufleute, aller derer überhaupt, die sich weiterhin nicht der Wissenschaft zu widmen gedachten, wurde vor, während und noch nach der Reformation in der Lateinschule erworben, wie das der damaligen Zeit denn auch ganz entsprechend und natürlich

war. Latein war nicht nur die Sprache der Wissenschaft und der Kirche, sondern theilweise sogar der Gemeinde: die Rechnungen und Acten der Städte waren großentheils lateinisch abgefasst — auf der Straße sangen die Mädchen, vor der Reformation wenigstens noch, lateinische Lieder; Latein war die Sprache der Gebildeten, gewissermaßen die zweite Muttersprache. Naturwissenschaftlichen Unterricht, oder was man hätte so nennen können, gab es noch nirgends, die Sache so wenig wie das Wort. In keiner der Schulordnungen oder sonstigen Quellen aus dem 16. Jahrhundert ist auch nur die geringste Andeutung davon zu finden — den meisten der damaligen Schulmänner wäre wol schon der bloße Gedanke, dass man auch Naturwesen und Naturvorgänge in der Schule betrachten könne, lächerlich vorgekommen. Auch dasjenige Fach der „sieben freien Künste“, in dem man noch allenfalls etwas Ähnliches wie naturwissenschaftlichen Unterricht vermuthen könnte, die Astronomie, war weit entfernt davon, etwas derartiges zu sein. Was den stolzen Namen Astronomie führte, war ja damals kaum mehr als die Berechnung des Kirchenjahres, oder Astrologie. Noch viel weniger konnte bei dem Unterricht in „Arithmetik“ und „Geometrie“ davon die Rede sein, der ja bekanntermaßen kaum wirklich betrieben wurde oder doch die allerkläglichsten Resultate zu Tage förderte. Wo wir überhaupt in jener Zeit naturwissenschaftliche Kenntnisse vorfinden und wo diese mitgetheilt oder erworben wurden, da sind sie fast einzig und allein den Werken der alten Autoren entnommen und wurden lediglich auch wieder nur zum Verständnisse dieser angeeignet. Damit der Grammatiker gut und richtig interpretiren könne, sagt Erasmus in seiner aus dem Jahre 1512 stammenden Schrift „De ratione studii“, müsse er sich eine Menge von Realkenntnissen erwerben, und zwar aus jeder Wissenschaft, die von den Alten behandelt worden ist, das Vorzüglichste. Es war also — das ist für uns das Charakteristische für jene ganze Zeit — die Erwerbung und Mittheilung naturwissenschaftlicher Kenntnisse nichts als ein Theil, und noch dazu ein sehr nebensächlicher, untergeordneter Theil des Studiums der alten Autoren, des Sprachstudiums. War es doch der allgemeine Glaube jener Zeit, dass die Alten bereits im Vollbesitze aller Wissenschaft gewesen seien und darum alle Wissenschaft auch aus ihren Werken geschöpft werden könne. Diese felsenfeste Überzeugung und dieser unerschütterliche Glaube an die Autorität der Alten ist es auch gewesen, der nicht allein das Studium der alten Sprachen damals zum einzigen Unterrichtsgegenstand gemacht und alles andere aus den Schulen fern gehalten hat, sondern der auch, im

Bunde mit dem allein auf religiöse Fragen und Probleme gerichteten und von der Natur gänzlich abgewandten Geiste der Zeit, die Entwicklung der Naturwissenschaften selbst lange Zeit hintangehalten hat. Verwunderung und Zweifel, sagt ein alter wahrer Satz, sind die Ausgangspunkte aller Forschung. Wie aber konnte damals Verwunderung Raum haben über so alltägliche, unheilige und profane Dinge, da auch die besten Geister all' ihr Sinnen und Denken gänzlich auf die philosophische Erfassung und Aneignung der höchsten Lebensfragen, auf die religiösen Probleme richteten! Wer hätte sich überdies selbst bei einem umfassenderen Erkenntnisdrang noch irgendwie über Naturkräfte und Naturvorgänge verwundern können, da Aristoteles über alle einschlägigen Fragen, die der Wissbegierige stellen konnte, so prompte und bestimmte Antwort gab und außerdem ja auch der am Buchstaben haftende religiöse Glaube den Wissensdurstigen genügende Beruhigung und Befriedigung gewährte! Wie konnte endlich damals ein Zweifel an all' den prompten und vollauf befriedigenden Antworten aufkommen, da die Autorität der Alten und der Bibel auch als Richtschnur für die Wissenschaft so unerschütterlich fest stand!

Gerade aber zur Reformationszeit war es, da das Morgenroth einer neuen Zeit durch das Dunkel zu brechen begann. Die Herrschaft der Alten war jedoch zunächst noch lange nicht gebrochen. Noch hatte selbst Kopernikus, der erste unter jenen Vorkämpfern der neuen Forschung, es nicht gewagt, sich von der Autoritätsherrschaft der Alten loszumachen und nur darin den Muth zur Weiterentwicklung seiner Ansichten gefunden, dass er, nach langem Suchen darnach, auch bei den Alten, den Pythagoräern, die heliocentrische Theorie ausgesprochen fand! Wehe denen, die es jetzt schon wagten, mit der Fackel ihrer besseren Erkenntnis in das geistige Dunkel ihrer Mitwelt plötzlich hineinzuleuchten und sich gegen die Autorität der Alten aufzulehnen! War schon Kopernikus von Luther ein „Narr“ genannt worden, der „die ganze Kunst der Astronomie umkehren“ wolle, und hatte selbst Melanchthon die „Hilfe der Obrigkeit gegen diese böse und gottlose Lehre“ angerufen, so mussten weit schlimmer noch, durch Tod und Kerkerhaft, Giordano Bruno und Galilei die Verkündigung der neuen Wahrheit büßen. Auch Kepler musste fast Hungers sterben, und des Paracelsus Ruf oder Verruf hat selbst die Geschichte kaum wiederherstellen können. Selbst die nüchterneren Geister, die nicht so „thöricht“ waren, ihr Schauen zu offenbaren, sie konnten damals nur mit Einsetzung des eigenen Lebens und im Dunkel der Nacht ihre Wissbegierde stillen, so z. B. viele Alchemisten, so auch Felix Platter

und seine Freunde, die während der Nacht die frischen Leichen aus den Gräbern stahlen und sie nachts secirten. Bald jedoch sollte dieser harte Druck aufhören. Durch Baco bekanntlich wurde die Herrschaft der Alten in der Wissenschaft endgiltig und vollständig gebrochen. Er war es, der der Naturwissenschaft ihre eigenen Wege wies und sie die Mutter aller übrigen Wissenschaften nannte, der mit Seherblicke das Entstehen völlig neuer Wissenszweige voraussagte, der inductive Forschung verlangte und Beobachtung und Experiment als die wesentlichsten Mittel derselben pries. Und zu derselben Zeit, da Baco den Anbruch einer neuen Zeit und einer neuen Wissenschaft in die Welt hinaustrompetete, da geschah der Bruch mit den Alten auch durch die That, da wurde die Theorie mit vollstem Bewusstsein auch in die Praxis umgesetzt. Galilei war der erste, der mit Bewusstsein an die Stelle des Bücherlesens das Experiment, an die Stelle des Autoritätsglaubens die eigene, selbständige Forschung setzte und mit Heftigkeit gegen die Physik des Aristoteles polemisirte. Eben war auch das Fernrohr erfunden worden. Und Galilei war wieder der erste, der es gegen den Himmel richtete — der letzte freilich auch, der seine Verwegenheit mit Kerkerhaft und Folter büßte.

Doch der Tag war angebrochen. Und auch die Schule konnte von diesem Umschwunge der Dinge nicht unberührt bleiben: Was Baco für die Wissenschaft war, das wurde **Comenius** für das Schulwesen. Unter den Schulmännern des Reformationszeitalters hatte es noch als pädagogischer Lehrsatz gegolten, dass man die Worte vor den Dingen lernen müsse, wie man ja auch Sprechen vor dem Denken lerne, und dass man durch die Worte auch die Dinge selbst kennen lerne. Von einer wirklichen Betrachtung der Dinge, von Anschauung war nirgends die Rede. Nur wenige bevorzugte und weiterblickende Geister, wie Rabelais und Montaigne, hatten schon zur Reformationszeit Anschauung und vor allem Betrachtung der Natur gefordert. Und wenn auch die Mehrzahl der damaligen Pädagogen wenigstens noch in der Theorie die Forderung gelten ließ, dass die Kenntnis gerade des Inhalts, der Gedanken und Dinge ein sehr wesentliches Erfordernis für das Studium der alten Classiker und docta et eloquens pietas das oberste Ziel sei, so war es doch infolge der Schwierigkeiten der Spracherlernung und der Kraftentfaltung, welche zu einer blos formellen Beherrschung der Sprachen erforderlich war, nicht zum wenigsten auch durch den Wetteifer, der sich naturgemäß dabei entwickelt hatte, so weit gekommen, dass man das Mittel zum Zwecke, zum Selbstzwecke machte, und dass der Unterricht bald auf nichts

als auf eine Erlernung der sprachlichen Darstellungsweise, insbesondere des ciceronianischen Stils hinauslief, wozu die schon von Quinctilian gepriesene „Imitation“ als das Zaubermittel galt. Allmählich, mit dem beginnenden Aufblühen der Naturwissenschaft, lernte man mehr Wert auf die Dinge legen. Der erste, wenn auch noch so winzige Ansatz für eine Berücksichtigung der Naturkunde lässt sich in der Nordhausener Schulordnung vom Jahre 1583 erkennen, woselbst (Vormbaum I, p. 375) der Rath gegeben wird, dass sich die Schüler, namentlich die in Prima und Secunda sitzenden, sog. loci communes anlegen möchten („nach dem Alphabet, in Quartform, vorläufig zu jedem Buchstaben ein oder zwei Bogen“), worunter auch ein locus rerum naturalium erwähnt wird, in welchen u. a. descriptio solis, terrae, aurorae, meridei, herbarum, florum etc. einzutragen war, wodurch die Schüler „einen herrlichen thesaurum vocabulorum et rerum“ erhalten würden. Schon hierin lässt sich deutlich der Anfang und Übergang zu jener Richtung erkennen, welche bald darauf durch Comenius zur Herrschaft gelangte und Sach- und Sprachunterricht aufs engste zu verbinden strebte und sogar — ein wichtiger Fortschritt! — die Sachen soweit wie möglich dem Schüler sinnlich vorzuführen verlangte, wobei man sich freilich in alter Anhänglichkeit an die Bücher fast durchweg mit den dem Orbis pictus beigegebenen nothdürftigen Abbildungen zu begnügen pflegte. Bei solchem Unterrichte sei vor allem auch — das war ebenfalls eine neue Forderung! — vom Dinge auszugehen und dann erst zum Worte fortzuschreiten: sensus — memoria — intellectus — judicium sind seine „Stufen“. Und wenn man früher das Hauptgewicht auf die Sprache, auf die Worte legte, so tritt bei Comenius, obwol fast alle seine Bücher Sprachbücher sind und seine pädagogischen Erörterungen sich in der Hauptsache auf den Sprachunterricht beziehen, immer mehr und mehr das Bestreben zu Tage, an die Stelle des Sprachunterrichts einen Sachunterricht zu setzen und jenen nach diesem zu modeln. Am weitesten scheint er in dieser Bevorzugung der Realien in der Schule zu Saros Patak gegangen zu sein, die schon unter ihm fast zu einer Realschule geworden wäre, wenn sie länger bestanden hätte. Bekannt ist, wie sich das Latein, eben unter der Herrschaft dieses Princips, schon durch ihn und noch mehr durch einige seiner Fortsetzer die gewaltsamsten Verballhornungen hat gefallen lassen müssen. Alles Wissenswerte wurde in die „tausend Därme“ der Janua gepfropft; „allen“ wollte er „alles lehren“, eine „Pansophie“ wollte er schreiben — alles Beweise genug, dass es sich ihm weniger um die Sprache, als um ein möglichst umfassendes Sachwissen, um „die Nach-

ahmung der Allwissenheit Gottes“ handelte. Nicht mit Unrecht hat man gerade darum diese Gedankenrichtung und Anschauungsweise, welche Comenius ja mit vielen seiner Zeitgenossen theilte und als eine Folge des Wiedererwachens der Wissenschaften und als eine Reaction auf die voraufgegangene „völlige Unwissenheit“ angesehen werden muss, die „encyklopädistische“ genannt. Gerade aus dieser seiner Übereinstimmung mit den Bestrebungen und Ideen seiner Zeit, denen Comenius nur als der eifrigste von allen den beredtesten Ausdruck verlieh, erklärt es sich auch, dass seine realistischen Sprachbücher, die ja meist während des dreißigjährigen Krieges erschienen und eben durch das hereingebrochene Elend hervorgerufen waren, überall großen Anklang fanden und, wie wir wissen, in vielen Lateinschulen eingeführt wurden, so in Hersfeld, Güstrow, Soest, Mörs, Stargardt, Nürnberg, Baireuth, Eisleben, Görlitz, Danzig, Halle, an der Kreuzschule zu Dresden, in Gotha bei Reyher, der auch schon als Rector in Schleusingen „Disputationen“ meist über naturwissenschaftliche Gegenstände halten ließ, in Hessen, Hanau und Magdeburg, wie deren Schulordnungen ausweisen — kurz, in allen Gegenden Deutschlands waren sie verbreitet, und auch im Auslande, in Schweden, England, Ungarn, war man ja auf Comenius aufmerksam geworden! So war formell wol noch der lateinische Sprachunterricht der Kern und Hauptgegenstand des Schulunterrichts — und dadurch schließt sich Comenius eng und innig an die überkommenen Zustände und Anschauungen an — innerlich aber, in der neuen Methode des Sprachunterrichts war bereits der Sach- und der naturwissenschaftliche Unterricht in die Schulen eingedrungen.

Und noch zu Lebzeiten des Comenius, in der letzten Hälfte seines Lebens, begann sich der naturkundliche Unterricht auch als ein selbständiges Glied von dem sprachlichen Gesammtunterricht abzusondern — allmählich und schrittweise. Verschiedene Umstände waren es, welche in dieser Zeit zusammenwirkten, diese allmähliche Loslösung des naturwissenschaftlichen Unterrichts aus dem Ganzen des übrigen Unterrichts herbeizuführen und dem neuen Unterrichtszweige sogleich ein bedeutendes Ansehen zu verschaffen. Durch den dreißigjährigen Krieg war eine vollständige Umwälzung in den socialen Verhältnissen, Anschauungen und Idealen der Zeit bewirkt worden, das Zeitalter Ludwig XIV. war angebrochen. Durch die hochentwickelte Staatsverwaltung Ludwig XIV. und die großartige Entfaltung des französischen Hoflebens, die allenthalben zur Nachahmung reizten, war das politische und höfische Leben in den Vordergrund getreten und hatte

die religiösen und kirchlichen Interessen, um derer willen noch der Krieg ausgebrochen war, völlig zurückgedrängt, und ganz besonders war dem Adel, der vorher ganz in dem geistlichen Berufe aufgegangen war, jetzt aber nach der Reformation Pfründen und Macht meist verloren hatte, diese Umgestaltung der Verhältnisse zugute gekommen — Ansehen und Einfluss gewann er wie kaum zuvor: neue Ämter, neue Ideale waren ihm aufgegangen — das Ideal des galant-homme war an die Stelle des früheren Ideals eines Sprach- oder Schriftgelehrten getreten. Natürlich begann auch die bürgerliche Gesellschaft dem bald nachzustreben. Das Aufblühen der Naturwissenschaften und der Beginn ihres großartigen, umgestaltenden Einflusses auf das Menschenleben traf damit gerade günstig zusammen: wie man das Zeitalter in politischem Sinne das Zeitalter Ludwig XIV. nannte, so galt es in wissenschaftlicher Beziehung als das Zeitalter der Erfindungen. Barometer, Thermometer, Mikroskop, verbessertes Fernrohr, Pendel- und Taschenuhren, die vielbewunderte Luftpumpe, auch schon die ersten Versuche mit Dampfmaschinen und eine zahllose Menge von mehr oder minder wertvollen mechanischen Apparaten und Vorrichtungen: Fahrstuhl, Schnellpresse, Bierdruckapparat etc. stammen aus jener Zeit. Und es ist bekannt, wie sich auch ein Leibniz, der sowol in socialer wie in wissenschaftlicher Hinsicht als ein Typus jener Zeit gelten kann, mit allerhand „nützlichen“ Erfindungen und Experimenten abmühte, wie auch die damaligen Professoren der Physik, allen voran Ehrhard Weigel, und selbst Bürger eine Ehre darin suchten, neue Erfindungen zu machen. Jene Zeit war es auch, in der die Sucht, ein perpetuum mobile zu erfinden, grassirte — auch Balthasar Schupp, Ehrhard Weigel und der noch zu erwähnende Semler machten sich viel damit zu schaffen und wendeten, wenigstens die beiden letzteren, ganz bedeutende Summen dafür auf. Der Briefwechsel der bedeutendsten Zeitgenossen, eines Descartes, Leibniz und Spinoza, sowie die Zeitungen waren voll von Mittheilungen und Plänen über solche Dinge. Und eben der Adel war es ganz besonders, der sich für die modernen, Unterhaltung und Reichthum versprechenden Wissensfächer interessirte: die Naturwissenschaften rechnete man zu den „galanten Disciplinen“ — von ihnen etwas zu verstehen, gehörte zum guten Tone. Unter solchen Umständen konnte es nicht ausbleiben, dass auch die höheren Schulen sich dem Zeitgeschmacke, dem natürlich auch die bürgerliche Gesellschaft mit huldigte, in etwas anbequemten, zumal da sie doch auch die Vornehmeren und Adligen, für die man eben damals aus den gleichen Gründen besondere „Ritterakademien“ zu gründen anfing,

nicht als ihre Schüler verlieren wollten — gerade damals herrschte unter dem Einflusse der Zeitströmung und des Zeitideals den Adligen gegenüber bekanntlich die servilste Gesinnung. So kam es, dass in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts fast an allen größeren Lateinschulen Privatcurse eingerichtet wurden, in denen die reicheren Schüler — die Curse mussten besonders und ziemlich theuer bezahlt werden — etwas von diesen noblen Wissenschaften erfuhren, meist unter Zugrundelegung eines Lehrbuchs des Altdorfer Mathematikers J. Chr. Sturm, der mit Ehrhard Weigel zusammen in jener Zeit ganz besonders für Verbreitung des mathematisch-physikalischen Unterrichts wirkte; denn um physikalische, dem Charakter der Erfindungen entsprechend speciell um optische und mechanische Kenntnisse handelte es sich damals ja ganz besonders. Fast an allen Schulen haben sich für jene Zeit solche Curse nachweisen lassen. Sie sind, beispielsweise, in der hessischen Schulordnung vom Jahre 1656 erwähnt, waren am Berlinischen Gymnasium zum Grauen Kloster, in Weißenfels und in Hamburg vorhanden, wo Jungius (nach Vormbaum II, 435) im Jahre 1652 sogar die Anschaffung von physikalischen Apparaten und eines besonderen Schrankes dafür anordnete. Noch etwas besser waren meist die im Leibniz'schen Geiste organisirten und ebenfalls aus dem Bedürfnis der Zeit herausgewachsenen Ritterakademien daran, welche mit reicheren Mitteln ausgestattet waren und sich der besonderen Gunst der Fürsten erfreuten. Sogar für die Erwerbung anatomischer und chemischer Kenntnisse gab es dort Gelegenheit. In Hildburghausen hatte „Ihro Durchlaucht mit besonderer generosité sogar den Gebrauch einer Luftpumpe zum Nutzen der studirenden Jugend gnädigst erlaubet“. Jene Zeit war es auch, welche den großartigen Riesenplan einer „internationalen und interconfessionellen Universität“ gebar, welche zu Tangermünde errichtet werden und u. a. ein chemisches und physikalisch-technisches Laboratorium, botanischen und einen zoologischen Garten, Maschinen, Museen und Fabriken erhalten sollte — ein Plan, der natürlich nicht zur Ausführung gelangen konnte, theilweise aber doch durch die Gründung der neuen, modernsten Universität Halle im Jahre 1694 verwirklicht wurde. Halle nun sollte auch der Ort werden, von dem aus sowol die herrschende Geistesrichtung des kommenden Jahrhunderts, als auch die neue Schulorganisation desselben sich verbreitete.

Zwei Richtungen sind es, welche das 18. Jahrhundert, besonders die erste Hälfte desselben, kennzeichnen und beherrschen: der Rationalismus und der Pietismus; beide, auf religiösem Gebiete stark auseinandertretend, stimmen doch in einem Grundzuge merkwürdig

überein, in ihrer Richtung auf das Nützliche, Praktische, Brauchbare. Die berufliche Tüchtigkeit und die gesellschaftliche Brauchbarkeit des Menschen ist das Ideal, welches schon zu Ende des 17. und noch rascher im Anfang des 18. Jahrhunderts als neues Erziehungsziel aufzugehen beginnt. Möglich, wahrscheinlich sogar, dass es gerade die vielen nützlichen Erfindungen der voraufgegangenen Zeit vorzüglich mit gewesen waren, welche jenen auf das Praktische und Nützliche gerichteten Sinn, dem sogar die Poesie, in Gottsched, und die Philosophie, in dem engen anthropocentrischen Standpunkt Wolf's, zum Opfer fielen, dem Zeitalter anerziehen halfen und ihm zugleich auch jenes Bewusstsein eigener Kraft und Reife, jenes stolze Selbst- und Unabhängigkeitsgefühl geben halfen, welches ebenfalls für das 18. Jahrhundert so charakteristisch ist. Wie über Wissenschaft und Kunst und praktisches Leben, so begann das Nützlichkeitsprincip auch über die Schule seine Herrschaft auszudehnen, und dies musste der weiteren Hereinziehung des naturwissenschaftlichen Unterrichts in die Schule natürlich äußerst günstig sein. Nützliche Wissenschaften — praktischer Nützlichkeitssinn — und dazu immer noch der besondere Wunsch, die vornehmen Schüler der Schule zurückzugewinnen: bei solcher Constellation der Umstände musste schon noch ein weiterer Schritt zu Gunsten des naturwissenschaftlichen Unterrichts geschehen. War derselbe bisher nur nebenher, privatim und facultativ betrieben worden, so wurde er jetzt schon in das Erziehungssystem selbst mit hereingezogen und erhielt schon jetzt eine feste Stellung im Rahmen der Schule angewiesen, und zwar zuerst mit, zu Anfang des Jahrhunderts, in Halle, bei Aug. Herm. Francke, dem Pietisten und Waisenvater und dem Schüler Reyhers in Gotha, der selbst bekanntlich der eifrigste Anhänger des Comenius und selbst auch, für die Volksschule, Schulreformator geworden war. Wie aber sollte Raum für den neuen Unterrichtsgegenstand geschaffen werden? Die alten Sprachen waren noch keineswegs entbehrlich oder „unnütz“ geworden. Noch immer waren sie fast das alleinige Mittel der Forschung, des Studiums und der wissenschaftlichen Darstellung. Eben erst begann Thomasius, der mit Francke aus Leipzig vertrieben worden war, zum ersten Male Vorlesungen in deutscher Sprache zu halten, eben erst richtete Wolf die deutsche Sprache zum Gebrauche für die Philosophie zu, eben erst war die deutsche Dichtung durch Opitz wieder zu Ehren gebracht worden. Auch hier forderte es einfach noch der praktische Nutzen und die blanke Nothwendigkeit, nicht die alte Gewohnheit blos, dass die alten Sprachen als der Kern des Unterrichts erhalten blieben. Ja,

sogar noch eine neue, moderne Sprache hatte sich, seitdem Frankreich die geistige Hegemonie über Deutschland und das übrige Europa gewonnen hatte und das Bildungsideal des galant-homme aufgekommen war, dem Schulunterricht mit Gewalt aufgedrängt. Schwer war es, da noch ein Plätzchen für die „galanten“ und so überaus „nützlichen“ Naturwissenschaften zu finden. Man war „praktisch“ und „miscirte dulce cum utili“: sie fanden Eingang als „Recreationsübungen“, als „nützliche“ Ausfüllung der Erholungsstunden. Nicht blos gedrechselt, gepappt und Glas geschliffen wurde in diesen Stunden — das sind ja alles schon recht nützliche und brauchbare Fertigkeiten — nein, man unternahm auch botanische Ausflüge während des Sommers, um, angeleitet durch den medicus der Anstalt oder von einem stud. med. die „nützlichen“ Kräuter und ihre Namen kennen zu lernen und sie sogar in ein Herbarium zu legen, man besuchte die Werkstätten der Handwerker und Künstler, man secirte Hunde, um daran den Bau und die Natur auch des menschlichen Körpers kennen zu lernen. Um aber ja möglichst viel Brauchbares mit einem Schlage zu lernen, übte man daran zugleich das Tranchiren, das kunstgerechte Zuschneiden der Fleischportionen für die Küche, dazu noch das Serviettenbrechen, wol auch Äpfelschälen und Vögelausstopfen — das alles war „Anatomie“-Unterricht! Natürlich fehlte auch der physikalische Unterricht nicht: physikalische Apparate, eine Luftpumpe vor allem, waren vorhanden, optische Gläser, die bedeutsamsten Objecte der damaligen Physik, wurden ja von den Schülern selbst geschliffen und in selbstverfertigte Pappkästen eingesetzt, sogar einen botanischen Garten gab es, für den Fall, dass das Wetter ein Spazierengehen nicht erlaubte, und auch ein „Observatorium“ war im Schulhofe zur Beobachtung des Sternenhimmels aus den reichen Mitteln errichtet worden (Vormbaum III, 64/64, 260—267). Um das alles aber auch verstehen und lehren zu können, musste sich der docens einen „kurzen Auszug“ aus verschiedenen besonders hierzu empfohlenen Büchern machen, so aus des Herrn D. Buddei philosophia theoretica, und zwar aus dem 1., 2. und 3. Capitel partis secundae, „damit er nur etwas zur Grundlage und eine gewisse Ordnung vor sich habe“; denn der Unterricht sollte — der Kürze der Zeit halber — nur „summarisch“ sein und nur einen „kurzen Extract“ aus jenen Büchern in sich fassen — der Forderung dessen, was sie Nützlichkeit nannten, war ja damit genügt. Arme Kinder, dann musstet ihr wieder in der Bibel lesen und eure täglichen Gebete verrichten! Dennoch klagte kein Mensch damals über „Überbürdung“; im Gegentheil, hier war es ja verwirklicht, was sich alle

als ihr Ideal gedacht hatten: alles auf die unmittelbare Verwendung im Leben, auf die „Gemeinnützigkeit“ zugeschnitten, in kurzer Zeit möglichst viel Brauchbares zu lernen! Von einem höheren pädagogischen Bildungszwecke des Unterrichts war in jener, wie in der voraufgegangenen Zeit nicht die Rede. Francke's Bestrebungen fanden vielerorts Nachahmung; seine Anstalten wurden als die Musteranstalten jener Zeit gepriesen. Vor allem kam ihnen die besondere Huld Friedrich Wilhelms I. zu statten, der bekanntlich ebenfalls eine äußerst nüchterne und praktische Natur war und mit Vorliebe Lehrer aus der Schule Francke's anstellte, so in Berlin, Frankfurt an der Oder und Königsberg. Auch sonst waren viele Rectoren der damaligen Zeit Francke's Anhänger. Seinen Einflüssen begegnen wir u. a. am Kloster „Unsrer lieben Frauen“ in Magdeburg, woselbst sogar Drechseln und Glasschleifen nicht fehlte, am Gymnasium zu Weimar, am Berlinischen Gymnasium zum Grauen Kloster und vor allem auch in der Braunschweigisch-Lüneburgischen Schulordnung vom Jahre 1737 (Vormbaum III, 374/75). Am allermächtigsten und tiefgreifendsten jedoch war der Einfluss Francke's auf die Gestaltung der Schulverhältnisse in Berlin, wo bekanntlich im Jahre 1747 durch Hecker, einen ehemaligen Schüler und Lehrer des Francke'schen Instituts, jene erste sog. „Realschule“ gegründet wurde, welche das Francke'sche Princip bis zum äußersten Extrem trieb, aber eigentlich keine Realschule in unserm Sinne, sondern sozusagen eine Allerweltsschule, eine Verbindung von Gymnasium, Realschule und Fachschule war — ein Francke'sches Pädagogium in verschärfter Gestalt. So weit war man in seiner Nachgiebigkeit gegen die Zeit und mit dem missverstandenen, aber damals viel citirten Grundsatze: Non scholae, sed vitae discendum gekommen, dass man Waren- und Farbenkunde, medicinische Botanik und Anatomie, Heraldik, Berg- und Hüttenkunde zusammen mit Lateinisch, Griechisch und Französisch trieb. Um dies alles jedoch zu ermöglichen, hatte man, ganz wie bei Francke, das Fachclassensystem eingeführt und den Schülern zugleich eine gewisse Freiheit der Wahl zwischen den einzelnen Fächern gestattet. Immerhin war die Arbeitslast für die Schüler noch ganz außerordentlich groß: elf Stunden, von früh sieben bis abends sieben Uhr mit einer Stunde Mittagspause dazwischen, war täglich Unterricht. Bald aber zählte die Schule über tausend Schüler! Bezeichnend für die Beschaffenheit des naturwissenschaftlichen Unterrichts ist es, dass die Naturwissenschaften außer in der „physikalischen und Naturalien-Classe“ noch in der „Curiositäten- oder Extra-Classe“ betrieben wurden. Apparate, Modelle und sonstige

Lehrmittel waren in großer Auswahl vorhanden; dass sie dem Charakter des Unterrichts angepasst waren und u. a. in Modellen technischer Maschinen und einer Sammlung von achtzig verschiedenen Lederarten bestanden, ist nach dem Gesagten wol begreiflich. Gegenüber den bloßen Bildern des Orbis pictus war es in methodischer Beziehung immerhin ein Fortschritt. Hecker selbst schrieb auch mehrere Lehrbücher für den Unterricht, über medicinische Botanik und über menschliche Anatomie, welche beide, ebenso wie andere, mit der Erörterung des Nutzens der betreffenden Disciplin anfingen und natürlich dadurch ganz besonders das Interesse der Schüler wachrufen sollten.

So war denn jetzt der naturwissenschaftliche Unterricht schon als selbständiges und obligatorisches, theilweise auch noch als blos facultatives Unterrichtsfach fast überall in das höhere Schulwesen eingedrungen. Aber welche Übelstände und welche Überbürdung hatte diese Einführung mit sich gebracht! Der Unterricht war, wenigstens in seiner extremsten Ausbildung, zu einem bunten Allerlei, einem elenden Flickwerk geworden, welchem jedes vereinigende Princip und jede Harmonie im Einzelnen wie im Ganzen fehlte. Unmöglich konnte das so fortgehen, und in der That: die Hecker'sche, vielgerühmte und vielbesuchte Schule scheiterte schon selbst an ihrer inneren Unmöglichkeit — sie schied einen Theil als Gymnasium, als Vorbildungsschule für diejenigen, welche zu studiren gedachten, wieder aus, und selbst auch der gebliebene Rest spaltete sich noch in zwei gesonderte Schulen, in eine „Handwerkerschule“ und in eine „Kunstschule“, welch letztere den künftigen Geschlechtern als die eigentliche „Realschule“ vererbt wurde. Gerade diese Spaltung, welche sich an diesem Monstrum von Schule nöthig gemacht hatte, gibt uns einen Fingerzeig, wo eigentlich das wahre Bedürfnis der Zeit und wo der Krebsschaden dieser Schule lag. Die Zeiten hatten sich allerdings seit der Reformation, welche dem Schulwesen die ihm eigenthümliche Gestalt gegeben hatte, gewaltig verändert. Die alten Sprachen hatten gar sehr an Bedeutung für das Leben verloren. Handel und Verkehr, Cultus und Dichtung waren deutsch geworden. Schon hatte sich ein großer Theil des Adels von dem Zwange, die alte Schule und den antiken Bildungsweg vollständig durchlaufen zu müssen, frei gemacht. Dazu hatte sich auch allmählich ein ganz neuer Stand, der Gewerbestand, herausgebildet. Fabriken waren entstanden; ein ausgebreitetes industrielles Leben begann sich zu entfalten und wurde gerade in jener Zeit durch die Fürsorge von oben her in seiner Entwicklung sehr begünstigt. Man brauchte thatsächlich noch andere Kenntnisse für das Leben wie vormals — das

bewiesen ja schon jene hinsichtlich ihres Zweckes höchst unklaren und, pädagogisch betrachtet, höchst unglücklichen Versuche Francke's und Hecker's; sie bewiesen aber eben auch, dass beide Zwecke, gelehrte Vorbildung und jene Vorbildung für das Leben, die man sich damals dachte, völlig unvereinbar miteinander waren und dass, wenn man der ungestümen Forderung der Zeit nach einer unmittelbar praktischen Vorbildung für das Leben überhaupt nachgeben wollte — wie das manche ebenfalls vom Geiste der Zeit angesteckte Schulmänner wirklich für nöthig hielten — unbedingt eine Trennung stattfinden musste. Und wirklich, nicht blos Hecker war späterhin zu dieser Erkenntnis gelangt, sondern auch Francke mochte sich zuletzt über diese Nothwendigkeit klar geworden sein; wissen wir doch mit Bestimmtheit, dass er sich mit dem Plane trug, auch noch ein „ökonomisch-mathematisches Pädagogium“ zu gründen für solche, welche sich nicht dem Studium widmen, sondern Kaufleute, Ökonomen, Schreiber u. ä. werden wollten. Doch war der Plan nicht zur Ausführung gekommen. Dafür aber hatte der Hallesche Prediger Christoph Sember, ein Schüler des früher erwähnten Mathematikers und Physikers Ehrhard Weigel, der schon im vorigen Jahrhundert ähnliche Ideen vertreten und verbreitet hatte, schon im Jahre 1707 nach vieler Mühe in seiner Pfarrwohnung eine „mathematisch-mechanische Realschule“ für solche, welche Handwerker, Techniker u. ä. werden wollten, mit neun Schülern eröffnet, die sogar von der Berliner Societät der Wissenschaften gut geheißen wurde. Semler selbst war wie Weigel ein großer Liebhaber technisch-mechanischer Künste, gab sich wie viele seiner Zeitgenossen viel mit Erfindungen ab und weihte seine Schüler vor allem auch in solche ein: er erklärte ihnen das Princip der Uhr, das Modell eines Hauses, das Kriegsschiff, die Festung, Gewichte, Maße und Münzen. Seine Schule, welche den Namen „Realschule“ zuerst führte, ging jedoch 1709 schon wieder ein, wurde aber im Jahre 1738 wieder neu eröffnet, bei welcher Gelegenheit für die Kinder vornehmer Stände auch die „Ökonomie“ aufgenommen wurde. Aber auch diesmal drang Semler nicht durch, auch diesmal ging sie, nach dem Tode des Lehrers, wieder ein. Das konnte jedoch nicht hindern, dass immer wieder Stimmen laut wurden, welche derartige Schulen oder Schulclassen verlangten. Auch aus Dresden kam im Jahre 1742 von dem Rector Schoettgen ein „Unvorgreiflicher Vorschlag wegen einer besonderen Classe in öffentlichen Stadtschulen“, nämlich für diejenigen, „welche unlateinisch bleiben wollten“. Resignirt hören wir ihn am Schlusse ausrufen: „Mein Vorschlag ist schon verworfen, ehe ich ihn ans Tages-

licht gebracht. Aber was liegt daran . . . ist er jetzt noch nicht reif so wollen wir warten, bis seine Zeit kommt.“ Die Zeit kam jetzt in der That noch nicht, sie war, nach dem Voraufgegangenen, auch noch nicht reif dazu: denn nur die Nützlichkeitssucht jener Tage und die verkehrte Anschauung von der Aufgabe der Schule hatte die Frage nach einer Spaltung des höheren Schulwesens so vorschnell reifen lassen und sogar schon zu vereinzelten Versuchen ihrer Lösung angetrieben.

Wenn aber auch im Anfang und um die Mitte des 18. Jahrhunderts schon sog. „Realschulen“ entstanden waren, so ist doch nicht schon hier der Hauptgrund und der eigentliche Anlass zur Entwicklung unseres heutigen Realschulwesens zu suchen. Trotz der Gründung der Berliner Realschule und trotz der Anfänge Semler's kam es in jener Zeit durchaus nicht zu einer nur irgendwie nennenswerten Entfaltung und Verbreitung derartiger Anstalten. Schon die später wieder losbrechenden erneuten Forderungen nach Realschulen und höheren Bürgerschulen beweisen dies zur Genüge. Es erscheinen in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts, besonders in den siebziger und achtziger Jahren desselben, Schriften von Wenzky, Harles, Büsch, Steinbach, Gedike Snethlage, welche alle auf dies Verlangen hinausliefen. Ganz besonderes Aufsehen erregte die Friedrich dem Großen gewidmete Schrift des Kopenhagener Pastors Gabr. Resewitz: „Die Erziehung des Bürgers“ vom Jahre 1773, in welcher derselbe die „Grundlinien einer bürgerlichen Erziehungsanstalt in der Hauptstadt“ nach Art einer höheren Realschule entwarf. Wie aber kam es, dass so viele Stimmen in der damaligen, einer derartigen Bewegung eigentlich so überaus günstigen Zeit ungehört verhallten? Ihre vollständige Erklärung findet diese so überaus auffallende Erscheinung in der eben um die Mitte des Jahrhunderts sich einleitenden großen Schulbewegung und allgemeinen Schulreformation, welche mit dem Auftreten Gesner's, des Rectors der Thomasschule in Leipzig, und Basedow's, des agitirenden Schulreformers, begann und deren Ausbruch und Charakter, außer durch die traurige Beschaffenheit des Unterrichtsbetriebes überhaupt, gewiss nicht zuletzt auch durch jene Überbürdung und übermäßige Anstrengung der Schüler mit bedingt war. Gesner und Basedow sind bekanntlich die Begründer zweier neuer Richtungen und Strebungen in der Pädagogik jener Zeit: des Neuhumanismus, welcher, als die Reaction gegen den „stupor paedagogicus“ der früheren Periode, besonders den sehr darniederliegenden Sprachunterricht reformirte, und des Philanthropinismus, welcher besonders das Verdienst hat, ein außerordentliches

Interesse für die Schule auch in weiteren Kreisen entzündet und das Verständnis für die pädagogischen Fragen vertieft zu haben. Nicht auf eine Spaltung, sondern auf eine Erneuerung und Verjüngung, vor allem auch auf eine Modernisirung des alten, in vielen Stücken ungenügenden Schulbetriebes war beider Bestreben gerichtet. Eine Spaltung erschien ihnen — ein schöner Beweis ihres pädagogischen Taktes und ihrer pädagogischen Einsicht — durchaus nicht nöthig und nicht räthlich. Nicht blos für die künftig Studirenden, sondern für alle sollte das Gymnasium sein, für alle, „die zu Handwerken, Künsten und zur Kaufmannschaft angehalten werden, die ihr Glück im Kriege und bei Hofe machen und die beim Studiren bleiben und auf Universitäten gehen sollen"; eine allgemeine Bildung für alle sollten die Gymnasien geben, eine „Einheitsschule" sollten sie sein — das wollte Gesner, dessen eigene Worte wir citirten, und das wollte auch Basedow, und so mussten auch die modernen Naturwissenschaften, welche ja noch nicht definitiv in den Lehrplan aufgenommen waren, nach beider Sinne Eingang in die Schulen finden — durch die bedeutende Erleichterung und Entlastung des Sprachunterrichts (besonders von der Imitation und dem Zuviel der Grammatik), sowie durch besonnenes Maßhalten hinsichtlich des naturwissenschaftlichen Unterrichts wurde das jetzt ohne Gefahr der Überbürdung möglich. Und hatten die Neuhumanisten schon dadurch, dass sie dem Sprachunterricht einen neuen Geist einhauchten, viele, welche schon des elenden Sprachbetriebes wegen die Beschränkung oder Beseitigung der alten Sprachen für Nichtstudirende begehrten, wieder zurückgewonnen, wieviel mehr mussten ihre Bestrebungen noch dadurch Anklang finden, dass sie auch die modernen Wissenschaften mit Entschiedenheit in das Bereich der Schule aufnahmen! Und was die Philanthropisten dem altsprachlichen Unterricht weniger zugute kommen ließen, ersetzten sie durch ein Mehr der so beliebten Realien. Das erste, was Gesner als Rector in Leipzig mit that, war, dass er einen Mathematiker (der als solcher immer auch Physikunterricht ertheilte) an der Thomasschule anstellte, was übrigens auch wenige Jahre vorher an den drei kursächsischen Fürstenschulen geschehen war. Gesner selbst hörte noch als Rector in Leipzig Vorlesungen über Experimentalphysik. Er „liebte" und empfahl sogar, als Philolog, den Orbis pictus des Comenius, und er war es auch, der die schon citirte ausführliche Braunschweigisch-Lüneburgische Schulordnung vom Jahre 1737, welche auch ein Capitel über „Erkäntniss der Natur und Kunst" enthält und die Einflüsse Francke's zeigte, mitverfasste und revidirte. Ziemlich viel Raum ge-

währten, wie schon angedeutet, die Philanthropisten dem naturwissenschaftlichen Unterricht in ihren Philanthropinen. In Dessau ertheilte ihn „der hochfürstliche Hofrath und Leibmedicus“ in seinem eigenen Hause, „wo auch die praeparata und Instrumente vorhanden waren“. Anatomie, Physik und etwas aus der „Chemie“ wurde daselbst gelehrt. Von diesen Gesichtspunkten aus und bei dieser Nachgiebigkeit gegen die moderne Zeitströmung erschien natürlich eine Spaltung des höheren Schulwesens in Gymnasium und Realschule bei weitem nicht mehr so nöthig wie früher, zumal auch das Latein doch immer, auch für den Nichtstudirenden, wenigstens noch wünschenswert war. Nur hinsichtlich dessen auch, besonders hinsichtlich ihrer Auffassung des Alterthums, gingen die Ansichten beider Richtungen wesentlich auseinander; demgegenüber war ihre Meinungsverschiedenheit darüber, wie weit den Naturwissenschaften ein Platz in der Schule gebüre, nur gering. Jenem Extrem, in das Francke und besonders Hecker verfallen waren, waren beide infolge ihrer besseren pädagogischen Einsicht fern geblieben; auch von jener Ansicht, welche die Kenntnisse einzig und allein nach ihrer unmittelbaren Verwendbarkeit für das Leben schätzte, hatten sie sich schon ziemlich frei gemacht, wiewol beide, insbesondere die Philanthropisten, dem Nützlichkeitsprincipe immer noch genug huldigten — das war die Krankheit der Zeit und kann nicht allein auf die Rechnung jener Männer geschrieben werden. Darum muss es aber auch umsomehr und ganz besonders betont werden, dass gerade die Philanthropisten es waren, welche den naturwissenschaftlichen Unterricht pädagogischen Erwägungen unterstellten, und dass sie zuerst sogar — man müsste denn Goethe mit rechnen wollen *) — den formalen Bildungswert, insbesondere auch den ethischen Bildungsgehalt der Naturkunde erkannten und schätzten, keiner unter ihnen so, wie der alte „Vater Salzmann“, der in seinem „Ameisenbüchlein“ und in der Schrift „Noch etwas über Erziehung“ die treffendsten Worte über die erzieherischen und bildenden Wirkungen des Naturunterrichts gesagt hat. „Verlangst du Übung in der Abstraction“, sagt er in der letztgenannten Schrift (Ausgabe von Richter, S. 54), „so untersuche erst die Ähnlichkeit zwischen dem Rosskäfer und dem Maikäfer, dann

*) Unter den vielen hierher gehörigen Aussprüchen Goethe's sei hier nur, als besonders charakteristisch, die eine Äußerung Goethe's in einem Briefe an Knebel hervorgehoben, in welcher er sagt, dass „schon seit einem Jahrhundert die humaniora nicht mehr auf das Gemüth wirkten, und dass es ein rechtes Glück sei, dass die Natur dazwischen getreten, das Interesse an sich gezogen und von dieser Seite aus einen Weg zur Humanität eröffnet habe“.

zwischen dem Käfer und dem Krebse; weiter zwischen dem Insecte und dem Fische, dann zwischen dem Thiere und der Pflanze, dem Metalle etc. Willst du die wahre Philosophie des Lebens erlernen, spüre den Ursachen nach, aus welchen die Wirkungen der Natur entspringen." Aus seiner Schule ging Karl Ritter hervor! Besonders aus diesem Grunde, dass sie diesen Unterrichtsgegenstand nicht blos der praktischen Verwertbarkeit seiner Kenntnisse wegen aufnahmen, bilden die Philanthropisten einen wichtigen Wendepunkt, einen Markstein in der Geschichte des naturwissenschaftlichen Unterrichts, und dies umsomehr, als auch ihr Einfluss auf die Gestaltung des übrigen Schulwesens gar nicht gering war. Es ist ja bekannt, welch außerordentlichen Anklang die Bestrebungen der Philanthropisten und ihre Unternehmungen, wenigstens eine Zeit lang, bei den Zeitgenossen, sogar bei dem bedächtigen und besonnenen Kant, fanden, welch großen Widerhall ihre Schriften und dazu auch Rousseau's „Emil", der 1762 erschien und die Bewegung wesentlich mit verstärken half, überall in Deutschland hervorriefen — alles zugleich auch wieder Beweise, wie tief und voll das ganze Zeitalter von der Idee und dem Verlangen einer zeitgemäßen Gestaltung der höheren Schulen durchdrungen war. Von vielen Rectoren der damaligen Zeit wissen wir, dass sie den Neuerungen der Philanthropen in den ihnen unterstellten Gymnasien Raum gaben. So wurden in dem alten Lippstädter Gymnasium vom Jahre 1774 an unter dem Rector Nonne, „welcher ein Anhänger der Ideen Basedow's und Bahrdt's war", die Realien, wozu auch die Haushaltungskunst gehörte!, in den Unterricht eingeführt und das Latein in den unteren Classen blos als Spiel betrieben. In der Armenschule zu Dresden wurde bis zum Jahre 1790 Naturgeschichte nach Raff's „Naturgeschichte für Kinder" gelehrt, einem Buche, welches zu den verbreitetsten naturwissenschaftlichen Lehrbüchern der damaligen Zeit gehörte und ganz und gar im Geiste des Philanthropinismus, sogar auch in Frage und Antwort abgefasst war. In der ehemaligen freien Reichsstadt Überlingen trieb man nach dem Lehrplane von 1777 in der Stadtschule Sonnabends von 1—$^1/_2$2 Uhr ebenfalls Naturkunde, und seit 1778 besaß man dort sogar physikalische Instrumente, worunter natürlich auch die Luftpumpe nicht fehlte. Am Domgymnasium zu Merseburg war der Rector Thieme, welcher von 1784—1790 das Regiment führte, ebenfalls ein „Neuerer", der Latein und Griechisch beschränken wollte und mehr Realien verlangte, „so dass der Wunsch laut wurde, er möchte von dem Studium der alten Sprachen gegen die Jugend nicht verächtlich zu sprechen fortfahren". Auch in Schwäbisch-

Hall und in Schneeberg wurden gegen Ende des 18. Jahrhunderts die neuen realistischen Fächer eingeführt. Aber auch der Einfluss Gesner's und der von ihm begründeten älteren Richtung des Neuhumanismus war nicht gering, ja, für die thatsächliche allgemeine Umformung der höheren Schulen noch bedeutender als derjenige des Philanthropinismus. Alle die nächsten Nachfolger und Anhänger Gesner's, wenn sie auch nicht so stürmisch vorgingen und in besonnener Weise das überkommene Schulwesen hüten und wahren wollten, schlossen sich seinen auf eine größere Berücksichtigung der Naturwissenschaften abzielenden Bestrebungen an — einige von ihnen waren sogar nebenbei auch von philanthropinistischen Ideen angesteckt. Gedike war Mitarbeiter am Campe'schen Elementarwerke; er wollte mit dem Lesen der alten Autoren den Sachunterricht verbinden und ließ zu diesem Zwecke in den unteren Classen sogar den „Robinson" in lateinischer Sprache lesen. Die vom Griechischen Dispensirten(!) erhielten dafür Unterricht in Mathematik, Naturwissenschaften und Technologie. Meierotto sorgte „geräuschlos" dafür, dass auf seinem Gymnasium ein Naturaliencabinet angelegt wurde. Der Rector des Zittauer Gymnasiums, Richter, gab sogar 1772 ein 400 Seiten starkes „Lesebuch einer Naturhistorie" zum Gebrauch in Gymnasien heraus, dem schon 1775 ein anderes, von dem bekannten Geographen und Vorgänger Gedike's, Büsching, folgte. Ganz besonders war auch Herder, der Schulreformator von Weimar und Bewunderer Gesner's, ein großer Freund der realistischen Bildung; in seiner Jugend hatte er, wie sein „Reisejournal" ausweist, sogar enthusiastisch für sie geschwärmt. Das ihm unterstellte Gymnasium, aus dem u. a. der Naturforscher und Herderverehrer Gotthelf Heinrich Schubert hervorgegangen ist, vereinigte wie kaum ein zweites, da es auch zur Vorbildung für „Handwerker" mit bestimmt war, humanistische und realistische Bildung auf das glücklichste und war eigentlich im strengsten Sinne schon das, worauf sich heute die Sehnsucht und der Wunsch so vieler richtet: eine moderne Einheitsschule! Sogar das Schulwesen mehrerer größerer Länder haben diese älteren Neuhumanisten dadurch, dass sie die Schulordnungen derselben verfassten, in diesem fortschrittlichen Sinne beeinflusst oder doch zu beeinflussen versucht. Zu ihnen gehören vor allem Ernesti, der Nachfolger und Gesinnungsgenosse Gesner's, welcher das kursächsische Schulwesen durch die von ihm verfasste kursächsische Schulordnung vom Jahre 1773 neugestaltete, ferner der Schüler des ebenso toleranten und weltmännischen Philologen Wolf, Ickstatt, welcher in den Jahren 1773, 1774 und 1777 (nach Aufhebung des Jesuiten-

ordens!) für Bayern neue Organisationspläne entwarf, und endlich die ebenfalls modern gesinnten, aber nicht zu den Neuhumanisten im engeren Sinne zählenden Österreicher: Felbiger und der Piarist Marx, die im Jahre 1774 und 1775, also unter Maria Theresia und dem fortschrittlich gesinnten Joseph II., das österreichische Schulwesen zeitgemäß umgestalteten. Alle drei Parteien waren darin einig, dass den Naturwissenschaften, wie überhaupt den realistischen Fächern, auch gesetzlich — denn darin liegt, für jene Länder wenigstens, der Fortschritt — unbedingt ein sicherer Platz im Schulunterricht eingeräumt werden müsse. Ernesti schrieb darüber in der „Erneuerten Schulordnung für die Stadtschulen der kursächsischen Lande“ (Vormbaum III, 663): „Ebenso nöthig ist es auch, dass die Knaben, schon in der frühen Jugend, eine Anleitung zur Kenntnis der Natur, der gewöhnlichen Erscheinungen des Himmels, der Beschaffenheit der Erde, der Art sie zu bauen, ihrer Gewächse, der Mannigfaltigkeit und des Gebrauchs ihrer Geschöpfe erhalten und dadurch zur höheren Erkenntnis ihres Schöpfers geführet werden. Dahero sollen die Lehrer alle Gelegenheiten ergreifen, ihnen, bei Erklärung der Schriftsteller oder der Erdbeschreibung oder in besonderen Stunden, nur das Brauchbarste davon, zu lehren. Von gleicher Nutzbarkeit wird für die Schüler die Bekanntschaft mit den Künsten und den verschiedenen Arten des Gewerbes unter den Menschen sein. Die Lehrer sollen ihnen allgemeine Begriffe davon beibringen oder selbst mit ihnen die Werkstätte der Künstler besuchen. Daher wird mancher Jüngling seine Fähigkeit, ein brauchbarer Künstler zu werden, zeitig entdecken, der sonst spät ein mittelmäßiger Gelehrter geworden wäre.“ Etwas weniger weit geht er in der Verordnung für die drei fürstlichen Landesschulen zu Grimma, Pforta und Meißen, welche ja immer als die Pflegstätten der antiken, classischen Bildung einen besonderen Ruf genossen hatten und woselbst nur besondere Privatlectionen in naturwissenschaftlichen Fächern („Optik u. s. w.“) für diejenigen, welche Lust und Geschick dazu hätten, gestattet wurden. Doch hatte sogar Ernesti selbst das Lehrbuch dazu, das „vornehmste Realschulbuch des Jahrhunders“, geschrieben, welches damals sehr verbreitet war und dem sachwissenschaftlichen Ergänzungscurse zugrunde gelegt wurde: es sind seine „Initia doctrinae solidioris“, welche u. a. auch einen Abriss der Physik mit Einschluss der Astronomie und Physiologie und sogar der Mineralogie, Botanik und Zoologie auf 70 Octavseiten enthielten. Noch weiter ging man aber in Österreich und Bayern, woselbst das Schulwesen unter den Jesuiten arg zurückgeblieben war und man immer

noch, was die Naturwissenschaften betrifft, die Physik des Aristoteles vortrug! Nun sollte das Versäumte, wie das in jenen Ländern ja öfters geschehen ist, mit einem plötzlichen Ruck nach vorwärts wieder eingeholt werden. Felbiger nahm bei seinen Reformen sogar die Hecker'sche Realschule (welche damals schon getrennt war) zum Muster! Physik und Naturgeschichte wurden definitiv und in ziemlich umfangreicher Weise in die Schulen aufgenommen; in Bayern ging dem fünfstufigen Gymnasium, welches ebenfalls neben den humanistischen die realistischen Studien in bedeutendem Umfange trieb oder vielmehr treiben sollte, sogar eine vierstufige sog. „Realschule" vorher, eine Organisation, die wiederum stark an die Einheitsschulpläne der heutigen Zeit erinnert und in der Betonung des realistischen Princips sogar noch weiter ging! Aber in keinem der Länder kamen die in der besten Meinung begonnenen Reformen auf die Dauer und in umfangreicherer Weise wirklich zur Ausführung. Nicht blos, dass es für eine Ausführung solcher Wünsche und Pläne überall gänzlich an Lehrern fehlte, die dem verlangten naturwissenschaftlichen Unterricht gewachsen waren, sondern es trat jetzt mit einem Male auch eine vollständige Wendung der Dinge, ein Umschlag der Meinung ein, wodurch dem Schulwesen ganz andere Wege gewiesen wurden.

(Schluss folgt.)

Lesebuch und realistischer Unterricht.

Von Joh. Friedrich-Fürth.

Da im Lesebuch alle Fäden der Erziehung und des Unterrichts zusammenlaufen, es nicht blos Lesen lehren, sondern auch nationale, ästhetische, sittliche und logische Bildung vermitteln soll, es nach Dittes' Worten*) das Schiff ist, welches dem Kinde die neuhochdeutsche Sprache zuführt, so muss das Lesebuch den höchsten Anforderungen der Pädagogik und Methodik genügen.

Die Auswahl und Anordung des Lesestoffes werde nach psychologischen, ästhetischen und sittlichen Principien getroffen. Damit ist anscheinend den Realien das Lesebuch verschlossen. Hören wir zuerst einige Stimmen für und gegen, um dann unseren Standpunkt zu kennzeichnen.

Dass das Lesebuch ein Realbuch sein solle, verneint Diesterweg auf das entschiedenste. Aber er gibt zu, dass Aufsätze naturhistorischen, geographischen, geschichtlichen und andern realistischen Inhalts ins Lesebuch gehören. Viele Lesebücher bilden wirklich ein Sammelsurium aus allen möglichen und unmöglichen, guten und schlechten Stoffen. „Ihr fresset alles im Gemisch, wie Gänse, wenn es nur ist frisch, und seid durchaus nicht wählerisch im Futter wie die Ziegen." (Rückert.) Ein neuerer Specialpädagoge**) verlangt vom Lesebuch, dass es nicht nur deutsches Sprach- und Volksthum, sondern auch Dialect und Heimat bringe. Zum Volksthum rechne ich aber auch Geschichte und Sage, und zur Heimatkunde Geographie und Naturkunde. Scherer verlangt in seinem Wegweiser***), dass der Leseunterricht den Schüler mit musterhaften Darstellungen aus allen Wissensgebieten der Volksschule bekannt zu machen habe. Unter den Anforderungen, die Kehrein ans Lesebuch stellt, figurirt als vierter Punkt: „Das

*) Dittes, Schule der Pädagogik. 1891. S. 651.

**) Dr. Fischer, Grundzüge der Socialpädagogik etc. 1892.

***) Scherer, Wegweiser zur Fortbildung etc. 1892.

Lesebuch muss sein Realbuch, und zwar muss es mustergültige Einzelbilder aus den Realfächern enthalten.“

Auch Dörpfeld hat in seinem schätzenswerten Werkchen „Zwei dringliche Reformen im Real- und Sprachunterricht“ das Verhältnis zwischen dem sprachlichen Unterricht bezw. dem Lesebuche und den realistischen Disciplinen eingehend erörtert. Er tritt hier energisch für Eingliederung des Realunterrichtes in den Volksschullehrplan ein, aber nicht als eines Anhängsels und Einschiebsels, sondern als eines selbständig auftretenden Unterrichtsgegenstandes, der sowol in Sachen bildet, als auch in der Sprache fördert. Neben dem Lesebuch, das durchweg belletristisch gehalten sein soll, verlangt nun Dörpfeld ein eigenes Reallesebuch. Ob diese offenbar zu weit gehende Forderung Aussicht auf Erfüllung hat, wird die Zeit entscheiden. Ich glaube nicht daran. In seiner Schrift „Das Lesebuch in der Volksschule“ *) spricht sich Heydner bedingt für Aufnahme realistischer Stoffe aus: „Alles, was im lebendigen Unterrichte geboten wird und geboten werden kann, ist vom Lesebuch auszuschließen. Berücksichtigt müsste in erster Linie das werden, was im übrigen Unterrichte nur gestreift werden kann.“ In einem späteren Aufsatze über die realistischen Lesestücke im Unterclassenlesebuch spricht sich derselbe gegen Aufnahme von Beschreibungen ins Unterclassenlesebuch aus. Die Gründe, die er dagegen anführt, sind gewichtige. (Für Mittel- und Oberclasse lässt er Reallesestücke gelten, da für diese Stufe volksthümliche Darstellungen reichlich vorhanden seien.) Seminarinspector Königbauer verwirft entschieden Lesestücke, welche weder logischen noch ästhetischen und sittlichen Gewinn bringen, und rechnet zu solchen die realistischen Lesestücke; „diese gehören eigentlich in gar kein Volksschullesebuch oder können höchstens als Anhang zu einem solchen figuriren, denn ihr Inhalt prädestinirt sie für ein Realienbuch.“ *)

Nun ist die große Streitfrage noch immer nicht gelöst. Sein oder Nichtsein der Lesestücke realistischen Inhalts? Die Entscheidung wird nicht zu schwer fallen.

Vorerst Stellungnahme zu den Leitfäden und solchen Übungsbüchern, welche nur verkappte Leitfäden sind. Nichts Traurigeres, den Unterricht Lähmenderes, die Lernfreude Erstickenderes als ein

*) Heydner, Das Lesebuch in der Volksschule. 1891. Vergl. auch desselben Verfassers Aufsätze über das Unterclassenlesebuch im Praktischen Schulmann, 1893, Heft 4—6.

**) Königbauer, Reform des Unterrichtsbetriebes. Abgedruckt im Repertorium der Pädagogik, 1894, Heft 5.

Leitfaden in der Volksschule. Thurmhoch steht über einem Leitfadenunterricht jener Unterricht, in dem das lebendige, freie Lehrerwort der Stoffvermittler ist. Die Realien unter Benützung solcher Folterwerkzeuge zu behandeln, wirft den Lehrer um Jahrhunderte zurück, in den methodischen Morast. Hinaus mit den Leitfäden aus der Volksschule! (Vergleiche meinen Aufsatz über Leitfäden im letzten Juliheft des Pædagogiums.)

Aber etwas „Schwarz auf Weiß" müsse man doch den Schülern bieten, wird die Entgegnung sein. Gemach. Was durch den lebendigen Unterricht bei den Kindern in Fleisch und Blut übergegangen ist, wird in Form von Schlagwörtern in ein Merkbüchlein eingetragen — natürlich nur in den oberen Classen. Diese Meilensteine am Unterrichtswege sind dem Gedächtnisse genügende Anhaltspunkte. Nun tritt das Lesebuch in sein Recht, sofern es Realien enthält. Dass es solche enthalten muss, soll im Folgenden nachgewiesen werden.

Variatio delectat. Abwechslung ergötzt. Die Forderungen Grimm's und Wackernagel's in allen Ehren. Aber wenn das ganze Lesebuch nur Gesinnungsstoff enthält, nur Erzählungen, Märchen, Sagen, Gedichte, und alles, was hier einschlägt, so muss dies ebenso das Kind ermüden, als immer Lesestücke mit angehängten Moralsprüchlein oder lauter realistische Stücke. Jedes Zuviel ist ungesund. Die Reallesestücke bieten dem Geiste und dem Unterrichte eine angenehme Abwechslung, gönnen dem Schüler und dem Lehrer ein Ruheplätzchen zu sinniger Vertiefung. Die Lesestücke realistischen Inhalts sollen dem Kinde das im Unterricht behandelte Object von einer neuen, eigenartigen Seite zeigen, nicht im gewöhnlichsten Satzton alles wiederholen, was das Kind schon lange weiß und seine Kenntnisse nicht bereichert. Das Lesebuch soll den Realunterricht nicht geben, sondern heben, fördern, ergänzen. Von diesem Gesichtspunkte aus muss man die Sache beurtheilen.

Noch aus einem anderen Grunde möchte ich die realistischen Stücke nicht im Lesebuche missen: um den sprachlichen (besser grammatischen) Unterricht ans Lesebuch anknüpfen zu können, um das Lesebuch nicht nur zum Ausgangspunkt, sondern auch zum Übungsfeld der Grammatik zu machen. Ein Bild. Wir fangen einen Schmetterling, dessen schillernde Flügelpracht unser Auge ergötzt, um ihn näher besehen und eingehender betrachten zu können. Aber der arme Bursche zappelt und wehrt sich, die prächtigen Farben seiner Flügel bleiben an unsern Fingern hängen; unwillig lassen wir ihn entwischen, und nun sucht er ein stilles Eckchen zum ruhigen Sterben. Dieses

Bild mag hinken — wie schließlich alle Vergleiche; aber so etwas Ähnliches kommt heraus, wenn der todte sprachliche Formelkram an die duftigen poetischen Erzählungen, an die kindlich-naiven Märchen, an die lebenswarmen Gedichte u. s. w. angeschlossen wird. Der poetische Hauch, der über diese Stücke ausgegossen ist, wird durch anatomische Spracharbeit zerstört. Die realistischen Lesestücke dagegen ließen sich ohne weitere Gefahr für die Grammatik ausbeuten.

Die Aufnahme von Reallesestücken lässt sich leichter vertheidigen, wenn das „Wie“ derselben festgestellt ist. Wie müssen diese Lesestücke beschaffen sein? Bester Inhalt in schönster Form! Wenn sie dagegen à la Haesters sind, hat das Lesebuch keinen Raum für sie. Ich citire ein solches Lesestück aus Haesters *): Der Hund.

„Die Hunde sind ihrer Größe nach sehr verschieden. Diese beträgt einen halben bis vier Fuß; die kleinsten heißt man Schoßhündchen. Der Hund ist mit Haaren bedeckt; diese können sein: lang oder kurz, fein oder grob, schlicht oder kraus. Der Kopf ist länglich, das Maul groß, die Zähne stark, die Zunge breit und vorstreckbar, die Nase unbehaart, kalt, feucht und gegerbtem Leder ähnlich. Der Hals ist walzenrund, die Brust breit und der Rumpf nach hinten etwas dünner“ ... u. s. w. So geht es im gewöhnlichsten Aufsatzleitfadenton eine ganze Seite lang fort.

Gibt das nicht alles besser der lebendige Unterricht? Wenn ja, warum nochmals lesen? Sind solche Stücke im Lesebuch, dann liegt die Gefahr nahe, dass das Lesebuch zum Leitfaden erniedrigt wird. Das Stück wird gelesen, zergliedert, abgefragt, eingepaukt — der Hund ist behandelt und der Naturgeschichte Genüge geleistet.

Dass diese Richtung in der Jetztzeit noch Anhänger hat, zeigt ein Beispiel. In einer neueren Naturgeschichtsmethodik **) heißt es: „Es scheint geboten, sich möglichst an die in den Lesestücken behandelten Individuen zu halten und diese recht gründlich zu besprechen.“ Dann wird sogar eine Anleitung zur Behandlung naturgeschichtlicher Lesestücke gegeben; also erst Lesen und Begriffserläuterung, dann Beschreibung des Objectes. Kann man sich Naturwidrigeres denken, als den Anschluss der Realien ans Lesebuch, statt umgekehrt? Doch davon später.

Wie die realistischen Stücke beschaffen sein sollen, zeigt Heydner ganz treffend (a. a. O.). Die Kinder wollen Detailschilderungen, keine

*) Haesters, Lesebuch f. Mittelclasse; protest. Ausgabe v. Greef. 28. Aufl. 1878.
**) Dr. Zenz, Methodik d. naturgesch. Unterrichtes. 2. Aufl. 1884.

Allgemeinheiten. Feinere Beobachtungen, etwas Charakteristisches aus dem Leben und Treiben des Thieres, eine Handlung aus dem Leben einer geschichtlichen Persönlichkeit u. s. w. Solche Lesestoffe heben nicht nur den Real-, sondern auch den Leseunterricht; eines wirkt eben aufs andere.

Über die Anzahl der realistischen Lesestücke ist noch keine Einigung erzielt. Sollen alle zur Behandlung vorgeschriebenen Thiere und Pflanzen, alle Persönlichkeiten der Geschichte, alle geographischen Objecte vertreten sein? Bände würden nicht reichen, um dies alles aufzunehmen. Was thut's auch, wenn ein Thier nicht mit einem eigenen Lesestück bedacht ist? Der Schulkarren wird nicht aus dem Geleise kommen. Schon im Jahre 1861 schrieb Dr. Paldamus: „Das Lesebuch soll alle realen Unterrichtsgebiete fördern. Dagegen muthet man neuerdings dem Lesebuche, namentlich in der Volksschule, zu, zugleich das Compendium für den gesammten Schulunterricht zu sein. Was die neueste Zeit der Volksschule inbezug auf Geographie, Geschichte, Naturbeschreibung und Naturlehre zugesteht, das soll sich an das Lesebuch anknüpfen lassen. Dadurch kann das Lesebuch eine Art Encyklopädie, der Leseunterricht Realunterricht werden. Sowol im Interesse des Lesebuchs wie des Realunterrichts darf wol gehofft werden, dass dieses Verfahren sich nicht auf die Dauer erhalte." Und heute?

Zu der weiteren Frage: Soll das Lesebuch realistische Stücke aus der Feder des Lesebuchherausgebers oder anderer guter Autoren bringen? äußert sich Diesterweg folgendermaßen: „Ich bejahe den letzteren Theil — d. h. Entlehnung bei Musterschriftstellern." Die preuß. allgem. Bestimmungen schreiben: „Daher sind Proben aus den besten populären Darstellungen der Meister auf diesem Gebiete den eigenen Ausarbeitungen der Herausgeber vorzuziehen." In erster Linie sind die Stoffe den Quellen zu entnehmen; bietet das Stück jedoch sprachliche oder inhaltliche Schwierigkeiten, die es zur Aufnahme ins Lesebuch ungeeignet machen würden, so kann einige Nachhilfe mit Schere und Rothstift nichts schaden.

Nun zur eigentlichen Stellung des Lesebuches zum Realunterrichte. Hauptgrundsatz muss sein und bleiben: *Das Lesebuch ist nicht Ausgangspunkt, sondern Endpunkt; der Sachunterricht knüpft nicht ans Lesebuch an, sondern das Lesebuch bildet den Schlussstein des realistischen Unterrichtes!* Jedes andere Verfahren ist unpsychologisch und deshalb unmethodisch. Was Lehrer und Unterricht geben, braucht nicht gelesen zu werden.

Es wäre Kräftevergeudung und Zeitverschwendung. Werden Lesestück und Realunterricht verschmolzen, wozu braucht dann der Schüler noch anzuschauen, zu denken? Alles steht ja im Buch. Es gäbe keine Freude am Finden, weil kein Finden; es bedürfte keiner Selbstbethätigung, weil keines Suchens; eine Geistesbildung ist ausgeschlossen, weil der Geist gar nicht nöthig wäre, sondern nur das Mundwerk. Bequem ist wol ein solcher Anschluss; aber ist diese Bequemlichkeit nicht eine Negation aller pädagogischen und methodischen Forderungen, ist sie nicht eine Versündigung an der Kindesnatur? „Beim Unterrichte in den Realien darf das Lesebuch lediglich den Zweck haben, denjenigen Stoff, welchen der Lehrer anschaulich und frei mit den Schülern entwickelt und allseitig verarbeitet hat, zu wiederholen, zu ergänzen und ästhetisch vorzuführen. Der vorausgehende freie Unterricht muss so beschaffen sein, dass solche Stücke keiner näheren Erläuterung mehr bedürfen.“ (Königbauer a. a. O.)

Im Geschichtsunterrichte*) muss das freie Lehrerwort dominiren. Das Lesen der geschichtlichen Stücke des Buches kann den Vortrag des Lehrers nie ersetzen. Der Buchstabe tödtet, der Geist macht lebendig. Die geschichtliche Lectüre darf nur eine Ergänzung, Belebung und Ausschmückung bezwecken. Wo sollten aber Lesestoffe geboten werden, wenn nicht im Lesebuch? Diese Stücke dürfen nicht in trockenen Lebensbeschreibungen oder ödem Namen- und Zahlengewirr bestehen, sondern müssen Darstellungen einzelner Scenen der Geschichte geben; gleichviel ob musterhafte Prosa, epische Gedichte oder historische Volkslieder. Was sich vom Geschichtsunterrichte der Schule im Volke erhält, sind kümmerliche Reste. Und doch ist das Volk nicht ohne geschichtliche Kenntnisse. Von den Helden pflanzen sich charakteristische Züge von Mund zu Mund fort. Das Detail erhält sich, das Allgemeine verschwindet. Welch bedeutsame Aufforderung! Was kümmert's den Bauersmann, der das Lied von Prinz Eugen, dem edlen Ritter, singt, ob der Savoyerprinz im 17. oder 18. Jahrhundert gelebt hat; wo er geboren oder gestorben? Gute geschichtliche Lectüre ist nicht nur Sonnenschein dem Kinderherzen, sondern auch Befruchtung und Stärkung des Gedächtnisses; „so frisch und anschaulich, mit einer solchen Fülle belebender Details zu erzählen, so mitten in die Dinge hineinzuversetzen, dass man sie Schritt für Schritt mit durchzuleben meint, das vermag nie und nimmer-

*) Dem landläufigen Gebrauche folgend, reihe ich die Geschichte — obwol sie eigentlich humanistisch ist — in die Realien ein.

mehr die straffconcentrirte Biographie oder ein systematischer Geschichtsvortrag." *)

In der Naturgeschichte ist Ausgangspunkt des Unterrichtes das Object in natura, das Bild, das Experiment, und die realistischen Stücke des Lesebuches werden erst nach Schluss der Lection gelesen. Die Naturkunde zur Bücherweisheit zu machen, wäre eine Verkennung des Satzes: Aus dem Leben, für das Leben. Rossmäßler, Masius, Wagner bieten genug Auswahl zur Belebung und Hebung des naturgeschichtlichen Unterrichtes.

Aus dem Gebiete der geographischen Literatur sollen solche Stücke aufgenommen, resp. gelesen werden, welche Detailschilderungen der Erde und ihrer Bewohner geben. Gesammtbilder sind unnachsichtlich auszumerzen, wie z. B. Lesestücke mit der Überschrift „Europa" oder „Frankreich" oder „Arabien" u. s. w. Fischer bringt in seinem Oberclassenlesebuche ein Lesestück über Leben und Treiben in Neapel aus Goethe's italienischer Reise. Dieses ist doch ungleich wertvoller als eine zwei Seiten große Beschreibung von Italien, die sich in lauter Allgemeinheiten bewegt. Wird die Auswahl nach solchen Gesichtspunkten getroffen, dann ist zugleich der Gefahr vorgebeugt, das Lesebuch zum Geographieleitfaden zu erniedrigen. Das Lesebuch soll nicht die Ursache abgeben zu einem oberflächlichen Hin- und Herreden über geographische Stoffe; dazu ist es viel zu gut. Es kommt vielmehr in der eigentlichen Lesestunde zur Geltung. Dem geographischen Lesestück darf nur ein repetitorischer Charakter zukommen; unter seiner Anleitung und Mitwirkung soll sich das Geographiepensum im Schülergeiste klären, ergänzen und befestigen.

In vielen zeitgenössischen Lesebüchern ist in Hinsicht auf die Auswahl der realistischen Stücke viel gefehlt worden. Königbauer's kritische Worte, dass unter zehn Realstücken kaum eines den Unterrichtszwecken entspricht, treffen den Nagel auf den Kopf. Inhaltlich ungenügend und formell unvollkommen schleppt sie das Lesebuch als hindernden Ballast mit sich.

Verderblicher noch als ungeeignete realistische Lesestücke sind Anhänge des Lesebuches, die in einem Dutzend Paragraphen das sogenannte Wissenswerteste aus den Realien bringen. Namen, nichts als Namen — und so was nennt sich methodischer Fortschritt. Namen und Zahlen machen die Schularbeit nicht aus; sie blenden den Laien

*) Krieger, Methodik des Geschichtsunterrichtes. 1886.

und täuschen den Lehrer. Wenn dies das Krystallisationsproduct der Realien ist, dann rede mir noch einer von erziehendem Unterricht!

Ergebnis. Das Lesebuch kann realistische Stoffe nicht entbehren. Vorsicht bei der Stoffauswahl ist dringend geboten, um Pensenknechten nicht Handlangerdienste zu leisten. Erst der Sachunterricht, dann das Charakterbild aus dem Lesebuche. Alles braucht nicht vertreten zu sein, und des Lesebuches Dicke ist kein Beweis für dessen Güte. — Um den Umfang des Lesebuchs zu mindern und zugleich die Aufnahme möglichst vieler realistischer Stücke zu ermöglichen, hat man den Kindern in jedem Schuljahr ein neues Lesebuch von so und so viel hundert Nummern in die Hand gegeben. Nichts ist verkehrter. Mittelschule und Volksschule dürfen nicht über einen Leisten geschlagen werden. Abgesehen von allen Schäden, die ein solches Verfahren für Unterricht und Erziehung im Gefolge haben muss, drängen sich noch die biblischen Worte auf: Welche Verschwendung! Hätte das Geld hierfür nicht besser verwendet werden können? Ein scharfes, aber wahres Wort des verstorbenen Kreisschulinspectors Fischer schließe meine Auslassungen*): „Wehe der Schule, die mit jedem neuen Schuljahr ihren Pfleglingen ein neues Lesebuch in die Hände gibt! Ohne Rast, ohne Ruh' immerzu! Die Signatur unseres ganzen heutigen Lebens überträgt sich dadurch unbewusst auch bereits auf die Jugend.“ Wenn durch Schulbücher etwas zur Erhöhung der Volksbildung geschehen kann und soll, dann sind dies nicht skelettartige Lernbücher und saftlose Leitfäden, sondern nur ein gutes Lesebuch kann diese Dienste leisten; und ein gutes Lesebuch ist nicht nur dem Kinde ein Freund und Berather, auch die Erwachsenen, Geschwister, Eltern, Großvater und Großmutter werden in ihren Mußestunden das Lesebuch vom Bücherbrett herunterholen und Heiterkeit, Erholung und Belehrung aus ihm schöpfen. Ein Lesebuch ist nur dann gut, wenn es zum Hausbuch wird.

*) Schulanzeiger für Unterfranken. 1882.

Das Kind der Armut.

Von ***K. Albert.***

Wie traurig für den Menschen, namentlich für den Lehrer, wenn er an einem geheimen Leid vorübergeht, ohne es zu erkennen, wenn er das fremde Weh erst erkennt, nachdem es zu spät geworden ist, zarte Rücksicht darauf zu nehmen und heimlich brennende Wunden zu lindern! Wie oft fühlt der Lehrer warm und tief für die ihm anvertrauten Kinder — und doch entgeht ihm vielleicht manches im Leben der Kleinen, was wie ein schwerer Schatten auf ihrem Dasein liegt! Manches im Wesen des einen oder anderen Zöglings fällt ihm auf, er sucht den Grund davon mit Eifer und Ernst zu erforschen — aber nicht immer kommt er dabei zum Ziel, so sehr es ihn drängt, zu helfen und zu bessern. Gar oft legen eigenthümliche Verhältnisse einen Schleier über des treuen Lehrers Auge; nicht selten streben die Eltern der betreffenden Kinder selbst, den wahren Sachverhalt zu verhüllen. Dann tappt man gewissermaßen im Dunkeln, grübelt und sucht, wenn man gewissenhaft ist, lange emsig, bis man endlich die Geduld verliert und die Dinge gehen lässt, wie sie wollen. Und doch bereut man das Reißen des so unendlich wichtigen Fadens später zuweilen recht sehr; aber dann ist zum Helfen oft keine Zeit mehr. Ein kleines Ereignis in meinem Lehrerleben, das sinnigen Berufsgenossen vielleicht nicht uninteressant ist, hat mir in dieser Beziehung einen unvergesslichen Eindruck gemacht; es treibt mich durch die Erinnerung heute noch an, als Lehrer, so weit irgend angänglich, möglichst mild und schonend zu verfahren und dunkle Verhältnisse im Leben meiner Schüler möglichst aufzuklären, um mein Verhalten danach einrichten zu können. Auch jenes Geschehnis bewies mir die Wahrheit des bekannten Wortes der Frau von Staël: „Alles verstehen, heißt alles verzeihen!“

Ich war als blutjunger Lehrer in die kleine Stadt gekommen und waltete nun in einem düsteren, unfreundlichen Saale ohne Luft und Licht meines Amtes, das mir gebot, 120 frische, durch lange Erkrankung meines verdienten Vorgängers und sehr häufigen Wechsel der Lehrkräfte ziemlich verwilderte Knaben zur Weisheit und Tugend zu erziehen, soweit der Lehrer dies eben vermag. Die Schule zerfiel in zwei Abtheilungen mit gesondertem Unterricht; die eine umfasste die Knaben der 3 letzten Schuljahre und bestand zum großen Theil aus sehr großen, stämmigen Burschen; zur zweiten gehörten Kinder des dritten, vierten und fünften Schuljahres. Die Disciplin war, wie schon gesagt, ziemlich gelockert; der Schulinspector machte mich schon bei der Einführung darauf aufmerksam, dass ich mancherlei Hindernisse und Schwierigkeiten zu überwinden haben werde. Ich war darauf gefasst, denn mein innig geliebter Lehrer, der Seminardirector, hatte mich beim Abschiede genau mit den Ver-

hältnissen bekannt gemacht, in die ich eintreten sollte. Es klang mir noch in Ohr und Herzen, wie er in seiner schlichten, herzlichen Art gesagt hatte: „Vergessen Sie nie die bedeutungsvollen Worte des großen Meisters: ‚Eine Schule ohne Schulzucht ist wie eine Mühle ohne Wasser!' Gehen Sie mit Gott! Er sei mit Ihnen und lasse Ihr Werk gelingen!" Dieser Mahnung eingedenk, war ich vom ersten Augenblicke meiner Lehrthätigkeit an ernstlich bemüht, den Zaun der Zucht wieder aufzurichten und in gesichertem Bestande zu erhalten. Und es ging, denn wir waren durch trefflich geleitete Übung in der Seminarschule für die Zeit der Selbständigkeit und all' ihren Ernst und ihre Schwierigkeiten vorbereitet. Schon in den ersten Tagen merkte ich mit Genugthuung und voll stillen Dankes gegen meine Lehrer im Seminar, dass ich Herr der jugendlichen Geister war.

Zwar meinten einige schulfreundliche Väter, ich sei „nicht scharf genug"; mein Vorgänger hatte nämlich sehr strenge Disciplin gehalten und dabei vortreffliche Ergebnisse seiner Thätigkeit erzielt. Ich aber konnte mich nicht entschließen, die Saiten ebenso straff anzuziehen, denn ich hatte mir die oft wiederholte Mahnung unseres Seminarinspectors fest ins Herz eingegraben und zur Richtschnur meines Handelns gemacht: „Zu weit getrieben, verfehlt die Strenge ihres weisen Zwecks, und allzu straff gespannt, zerspringt der Bogen!" Neben der Achtung vor dem Lehrer sollte in den Herzen meiner Zöglinge die Liebe zu ihm wohnen.

Aber ernst nahm ich's mit meiner Thätigkeit im großen wie im kleinen; sorgsame häusliche Erziehung und vortrefflicher Seminarunterricht hatte mich gelehrt, dass gerade die scheinbar unwichtigen, bedeutungslosen Dinge in der Erziehungsthätigkeit besondere Beachtung verdienen; wer sie übersieht oder nicht genügend berücksichtigt, der wird schwerlich ein allseitig befriedigendes Resultat erzielen. Insbesondere der erziehlichen Seite der Lehrarbeit wandte ich deswegen die größte Aufmerksamkeit zu, und ließ mit guter Absicht nicht die geringste Kleinigkeit unbeachtet durch, die gegen die Schulordnung verstieß.

Die Schüler gehörten sämtlich dem Kleinbürgerstande an, denn wer im Städtchen irgend die Mittel dazu besaß, der ließ seine Knaben die Realschule besuchen. Aber obwol die Kinder so wenig vornehmer Herkunft waren, merkte ich doch bald, dass in vielen der Familien, denen sie angehörten, ein tüchtiger, ernster, sittlicher Geist wohnte; das machte mir die Arbeit leicht und erfreut mich heute noch in der Erinnerung.

Unter den Kindern des 4. Schuljahres nun fiel mir bald ein Knabe Namens Leidmann auf. Es war ein untersetztes Kerlchen mit schlotterigem, etwas vorgeneigtem Gange, dunkeln, gerötheten Augen, schwarzem Haar und gelblichbleicher Gesichtsfarbe. Sein eigenthümlich scheues Wesen erregte meine Aufmerksamkeit schon in den ersten Minuten; er sah mich immer nur halb verstohlen an wie ein Vöglein, das einen in der Höhe schwebenden Raubvogel mit angstvollen Blicken beobachtet. Kam ich beim Unterrichte in seine Nähe, so duckte er sich bei der leisesten Handbewegung meinerseits, als fürchte er, geköpft zu werden. Und doch hatte ich ihm nicht die geringste Veranlassung zu solcher Sorge gegeben; vielleicht waren früher gesammelte üble Erfahrungen Ursache seines auffallend ängstlichen Wesens, denn bei meinem Vorgänger hatten die „Maultaschen" nicht festgesessen; vielleicht war harte häusliche Erziehung Schuld, vielleicht auch besondere nervöse Erregbarkeit und Schwäche.

Ich beschloss, gerade dieses eigenthümliche Kind recht sorgsam zu beobachten, ihm vor allem aber die unbegründete Scheu vor mir zu nehmen.

Schon am nächsten Morgen hatte ich Ursache, mit dem Knaben unzufrieden zu sein. Nach erprobtem, gutem Brauch hatte ich einige kleine und leichte Aufgaben zur Lösung mit nach Hause gegeben. Leidmann's schriftliche Arbeiten waren äußerst unvollständig und mangelhaft, und als er lesen sollte, merkte ich sofort, dass er das bereits in der Schule gelesene Stück gar nicht mehr, oder wenigstens nur äußerst flüchtig angesehen hatte. Der kleine Sünder war sich seiner Schuld unverkennbar sehr bewusst und benahm sich infolge davon noch scheuer und ängstlicher als am Tage zuvor.

„Warum hast du deine Aufgaben nicht besser gemacht? Warum nicht gelesen?“ frug ich möglichst ruhig, um den kleinen Delinquenten nicht noch mehr in Aufregung zu bringen. „Hast du vielleicht keine Zeit gehabt?“

„Ich hab' gelernt — ich kann's nicht besser!“ stotterte das Bürschlein weinerlich. „Meine Schwester weiß es.“

„Wie heißt deine Schwester? Wo geht sie in die Schule?“

„Drüben zum Herrn Lachner.“

„Gut, dann wollen wir sie einmal fragen! Hoffentlich hast du nicht gelogen.“

Ich schickte den obersten Knaben zu dem nebenan unterrichtenden Collegen und ließ ihn bitten, Leidmann's Schwester Agnes auf ein paar Augenblicke herüber kommen zu lassen. Das Kind folgte dem Boten auf dem Fuße.

Es war ein etwa 13jähriges Mädchen, meinem Schüler ungemein ähnlich; namentlich fiel mir auf, dass es ganz dieselben dunkeln, müden, ängstlichen Augen hatte. Auf meine Frage, ob Heinrich gelernt habe und ob ihm immer genug Zeit zur Anfertigung seiner Schularbeiten gelassen würde, antwortete es mit einer seltsamen, fast unkindlichen Ruhe: „Ja.“

„Aber er hat nicht ganz geschrieben, was er schreiben sollte, und mit dem Lesen geht es auch gar nicht,“ bemerkte ich darauf.

„Unser Vater sagt, wir hätten alle harte Köpfe, es ginge nun einmal nicht viel hinein. Mit ihm ist's gerade so gewesen, als er noch in die Schule ging.“ Das war die einförmige Antwort des blöden Kindes.

„Hat Heinrich wirklich Zeit genug zum Schreiben und Lernen gehabt?“ frug ich nochmals eindringlich.

„Vater gibt uns immer Zeit genug zum Lernen. Er sagt, wir könnten gar nicht genug lernen. Wer jetzt nichts gelernt hat, der kommt nicht mehr in der Welt fort.“ Dabei blieb Agnes.

„Müsst ihr denn vielleicht bei der Arbeit helfen?“

„Ja, aber erst müssen wir schreiben und lernen, was der Herr Lehrer aufgegeben hat.“

„Dann muss Heinrich besser arbeiten lernen! Bekümmre dich daheim um ihn; ich will sehen, ob ich ihm in der Schule beibringen kann, wie man seine Aufgaben ordentlich macht!“ erklärte ich.

„Ach, strafen Sie ihn doch nicht, sonst schlägt ihn Vater auch noch!“ bat das Mädchen mit Thränen der Angst in den Augen, und der qualvolle Blick des armen Kindes schnitt mir in die Seele.

„Ich werde ihn nicht strafen!“ versicherte ich. „Und wenn ich's thäte, erführe es dein Vater ja doch nicht.“

„Doch, Herr Lehrer, doch!“ betheuerte das Kind. „Wenn er aus der Fabrik nach Hause kommt, fragt er immer, wie es in der Schule gegangen ist. Wenn wir Strafe gekriegt haben, straft er uns noch einmal.“

„Sagt ihr ihm denn immer ehrlich, dass ihr gestraft worden seid?“

„Wir dürfen nicht lügen!“

„Nun, das ist ja recht schön von euch, wenn ihr immer die Wahrheit sagt! Gehe nur jetzt getrost, Heinrich bekommt keine Strafe!“

Lautlos schlich das Kind nach dieser Zusage hinaus. Der Geist der Aufrichtigkeit und Wahrheitsliebe, der in der Familie zu herrschen schien, hatte meine Theilnahme für den stillen, scheuen Knaben noch erhöht. Ich nahm mir vor, allen Fleiß und alles Geschick aufzuwenden, um den Kleinen nach Maßgabe seiner Kräfte möglichst zu fördern.

Zunächst besprach ich mich in der Pause mit meinem Collegen Lachner über den eigenthümlichen Fall. Er war ein Nathanael ohne Falsch, ein echter, treuer, hingebender Lehrer, eine jener liebenswürdigen Naturen, denen niemand gram ist; aber entgegenstehenden ernsten Hindernissen ging er fast ängstlich aus dem Wege.

„Plagen Sie sich nicht umsonst!“ mahnte er, nachdem ich ihm die Sachlage auseinander gesetzt hatte. „Da ist gar nichts zu machen. Die Kinder sind alle so: scheu und zerfahren, es ist nichts in sie hineinzubringen. Mit der Agnes ist's gerade so; sie ist ein gutes Mädchen, leistet aber nichts. Wenn sie etwas weiß, frage ich sie — sonst lasse ich sie ruhig sitzen.“

„Sind die Eltern ordentliche Leute? Sind sie vielleicht sehr arm, so dass die Kinder viel beim Broterwerb helfen müssen?“ frug ich.

„Arm sind sie, und überdies kinderreich. Aber sie gelten allgemein für sehr brav und ordentlich und schlagen sich redlich durch. Ich habe noch nie gehört, dass sie Schulden machen, wie dies so viele Fabrikarbeiterfamilien thun. Die Kinder müssen wol mit arbeiten, aber das ist hier in den ärmeren Familien allgemein üblich. Sie gehen an den Holztagen in den Wald und lesen Reisig, sie sammeln Beeren zum Verkauf, sie helfen in Feld und Garten und auch beim eigentlichen Broterwerb. Ungewöhnlich überladen mit solcher Arbeit sind Leidmann's Kinder aber gewiss nicht. Er ist ein stiller, fleißiger Mann, und die Frau ist ebenso.“

Wesen und Leistungen des Knaben änderten sich kaum, so viel Mühe ich mir auch mit ihm gab. Oft wollte mir's scheinen, er sei ganz leidlich begabt; wenn ich aber hoffte, ihn in etwas flotteres Fahrwasser gebracht zu haben, sah ich mich immer enttäuscht. Er blieb nach wie vor zerstreut, matt, ängstlich und scheu.

Um der Sache auf den Grund zu kommen, setzte ich mich mit dem alten Pastor der Stadtgemeinde in Verbindung. Er befand sich schon lange am Platze und kannte die Verhältnisse seiner Pfarrkinder durch und durch. Auf meine Fragen machte er ein ziemlich verwundertes Gesicht.

„Die Leute sind arm, aber sehr ordentlich,“ erklärte er mir dann. „Schulden machen sie, trotz der vielen Kinder, nie. Die Frau gilt für sehr fleißig und haushälterisch und hält klug zusammen, was der Mann verdient. So leben Leidmann's wol von der Hand in den Mund, aber sie schlagen sich redlich durch. Die Kinder müssen wol auch mit helfen, ihr Brot zu verdienen, aber sicher nicht mehr als andere. Übrigens rathe ich Ihnen, selbst einmal in

das Häuschen der braven Leute zu gehen. Sie werden dann finden, dass ich gut unterrichtet bin!"

Ich dankte dem alten Herrn und ging. Da es gerade um die Zeit abends war, in der die Fabriken geschlossen werden, begab ich mich unmittelbar von Sr. Hochwürden zu dem einfachen Fabrikarbeiter. Nach etlichem Fragen hatte ich das kleine Haus mit den winzigen Fenstern in einer Straße der Vorstadt ausfindig gemacht. Vor der Thüre saß mein Schüler Heinrich mit seiner Schwester Agnes in emsiger Thätigkeit auf dem Steintritt. Sie überspannen kleine Messingringe mit Zwirn und stellten auf solche Art Hemdenknöpfchen daraus her. Die Kinder waren so in ihre Arbeit vertieft, dass sie mein Nahen gar nicht bemerkten. In vorgeneigter Haltung, die Blicke fest auf die Hände gerichtet, waren sie in eifriger, fast fieberhafter Thätigkeit. Wie flogen die Hände, wie hurtig regten sich die Finger! Mir ward ganz seltsam dabei.

Nun grüßte ich; wie wenn eine Maschine plötzlich angehalten wird, so hielten die Geschwister inne und starrten halb erschrocken, halb verwundert zu mir empor. Namentlich im Gesicht Heinrichs zuckte eine seltsame Unruhe; eine unheimliche Ahnung schien den Knaben erfasst zu haben. Nur die Schwester erwiderte meinen Gruß scheu, aber ohne aufzustehen; die Überraschung schien auch ihr in die Glieder gefahren zu sein.

„Ist euer Vater schon zu Hause?" frug ich.

„Ja," antwortete Agnes höchst betreten. „Er ist in der Stube." Heinrich saß regungslos und starrte mich wie gebannt an; seine Ahnung schien zur Gewissheit geworden zu sein. Er glaubte unverkennbar, ich wolle mich über ihn beschweren, und was dann zu folgen pflegte, wusste er im voraus.

Mich jammerte des armen Kerlchens. Um ihn zu trösten, sagte ich: „Du brauchst keine Angst zu haben — ich will nur etwas mit deinem Vater sprechen, keine Klage über dich führen."

Seine Züge nahmen einen weniger gespannten Ausdruck an, aber er traute offenbar immer noch nicht.

Zwischen den beiden Kindern hindurch schritt ich in den Flur; er war sauber wie geblasen. Im Hintergrunde stand die Küchenthüre offen; dort hantirte die Mutter der Kleinen. Sie mochte mich nicht gehört haben, hatte vielleicht auch gemeint, jemand aus der Nachbarschaft rede mit ihren Sprösslingen. Erst als ich laut grüßte, wandte sie sich um und trat dann rasch heraus.

Die Frau mochte einst schön gewesen sein; aber Kummer und harte Arbeit hatten den früher wol festen, schlanken Körper gebeugt und zahllose Falten und Runzeln in das feingeformte, bleiche Gesicht gegraben. Das ganze Wesen der tadellos sauber, aber ärmlich gekleideten Frau war jene stille Resignation, die so ergreifend zum Herzen spricht, ergreifender als laute, verzweifelte Klage. Ich gab mich zu erkennen; eine ernste Sorge ward in dem stillen, blassen Antlitz sichtbar.

„Sie haben Klage über Heinrich, nicht wahr? Ach Gott, wenn nur mein Mann nicht so hitzig wäre, sobald die Kinder etwas Unrechtes gethan haben!" Der Ton ihrer Stimme klang seltsam heiser und gepresst.

„Seien Sie nur unbesorgt," beruhigte ich sie. „Meine Absicht ist blos, einmal mit Ihnen und Ihrem Manne über Heinrich zu sprechen. Vielleicht bringen wir das Kind gemeinsam auf den rechten Weg."

Sie sah mich mit einem dankbaren Blicke an und öffnete die Stubenthür. Ich trat ein; das niedrige Zimmer war sehr einfach ausgestattet, aber ungemein sauber und ordentlich gehalten. Frau Leidmann war unverkennbar keines jener liederlichen Weiber, die alles an Äußerlichkeiten hängen und den Haushalt verlottern lassen, wie dies unter den Fabrikarbeiterfrauen leider nicht selten vorkommt.

„Mein Mann ist mit den kleinen Kindern im Gärtchen, ich will ihn gleich rufen,“ sagte sie, nachdem sie mich zum Sitzen genöthigt und den ohnehin sauberen Stuhl nochmals sorgfältig mit der Schürze abgewischt hatte. „Aber nicht wahr, Herr Lehrer, Sie klagen nicht zu sehr über Heinrich? Er kriegt sonst schwere Hiebe.“

Ich versprach das nochmals, dann ging die Frau. Kurze Zeit darauf trat der Hausvater ein; er war ziemlich hoch gewachsen und kräftig, aber hager. Auf dem blassen Gesichte lag ein geheimer Groll — wol über die Härte des Schicksals, das ihm, dem fleißigen, anspruchslosen Manne und seinem treuen, sorglichen Weibe trotz aller Anstrengungen nicht gestattete, aus schwerer Noth herauszukommen.

Er hatte die kurze Pfeife aus dem Munde genommen und begrüßte mich mit eigenthümlicher Zurückhaltung. Ich erzählte ihm, was mich hergeführt und sprach den Wunsch aus, auf Grund wolgemeinter Berathung mit den Eltern zu beseitigen, was mir an Heinrich nicht gefiel und — falls ich meine Pflicht recht erkannte — auch nicht gefallen durfte.

Leidmann hatte mich ruhig zu Ende gehört; nun sagte er, die alte Mütze sorglich neben sich auf den Tisch legend, mit finsterer Stirn: „Rücken Sie nur richtig hinter ihn! Nicht geschont! Ich will, dass meine Kinder etwas Tüchtiges lernen! Wenn der Junge faul ist, lassen Sie mir's nur sagen — ich will ihm schon zeigen, wo Barthel den Most holt!“

„Sind die Kinder nicht vielleicht durch Arbeit für den Broterwerb zu sehr in Anspruch genommen? Ich sah Heinrich draußen mit seiner Schwester Agnes Knöpfchen machen,“ warf ich ein.

Er sah mich ruhig und fest an. „Wir sind arm, Herr Lehrer, aber wir plagen uns ehrlich, dass wir nicht in Schulden gerathen. Dabei müssen auch die Kinder helfen, das geht nun einmal nicht anders. Das Rumspringen und Vergnügtsein ist nur für die Kinder der reichen Leute; die Kinder der Armen müssen schaffen, müssen verdienen helfen, besonders jetzt, wo die Fabriken schlecht gehen und der Verdienst knapp ist. Wenn's auch nur ein paar armselige Pfennige sind, die von den kleinen Fingern zusammengekratzt werden — es ist doch so viel, dass ein paar Stücke Brot für die hungrigen Mäuler dafür gekauft werden können.“

„Das Knöpfemachen wird schlecht bezahlt?“ frug ich.

„Sehr schlecht,“ fiel die Frau ein, die bisher geschwiegen hatte. „Die Fabrikanten verdienen viel Geld daran, die armen Frauen und Kinder fast nichts. Aber man muss Gott danken, dass man die paar Pfennige mit für den Haushalt hat. Das Leben kostet gar zu viel; die Ausgaben für Essen und Trinken, Holz, Licht, Kleidung, Steuern nehmen kein Ende. Man kann's fast nicht mehr erschwingen.“

„Haben Sie noch mehr Kinder?“

„Sechs — und eins ist gestorben,“ antwortete Leidmann. „Ich und

meine Lisbeth hatten uns gern, Herr Lehrer. Und weil wir uns lieb hatten, meinten wir, es ließe sich auch Schlimmes im Ehestand ertragen. So heirateten wir uns denn, obgleich wir beide arm waren wie die Kirchenmäuse. Und wenn wir uns nicht heute noch gut wären, dann könnten wir das Leben gar nicht ertragen vor Kummer und Sorgen."

„Haben Sie sich in besseren Zeiten nichts zurücklegen können?" frug ich ablenkend.

„Doch," entgegnete er stolz. „Die andern Arbeiter haben's verlebt — wir haben es gespart und uns das Häuschen dafür gekauft. Wenn wir's nur erst ganz bezahlt hätten! Aber jedes Jahr tragen wir ab — und wenn's nur 50 Mark sind."

„Wenn wir noch 10 Jahre alle recht fleißig und ordentlich sind, gehört uns das Häuschen schuldenfrei," schaltete die Frau ein. „Dazu müssen die Kinder auch helfen — es ist ihre Sparbüchse." Ihre Augen waren heller geworden, sie schienen in eine ferne schöne Zukunft zu schauen. Ich aber musste — wie's kam, weiß ich selber nicht — mit einer gewissen Trauer an des großen Dichters Wort denken:

Was sind Gedanken, was sind Entwürfe,
Die der Mensch, der Sohn der flüchtigen Stunde,
Aufbaut auf dem betrüglichen Grunde?

„Dem Heinrich lassen Sie nur nichts durchgehn, Herr Lehrer!" sagte der Vater jetzt. „Wenn er auch etwas mit verdienen muss — zu seinen Schularbeiten hat er Zeit genug. Er ist aber geradeso eine Schlafhaube wie ich als Kind war. Da sitzt er und duselt und träumt und kommt nicht vom Fleck, wenn er schreibt oder liest. Seine Gedanken gehen dabei spazieren. Aber er soll sich zusammennehmen lernen schon in der Jugend, dass ihn nicht das harte Leben erst dazu bringt. Als ich merkte, dass unsereins zur Arbeit und nur zur harten Arbeit geboren ist, da hab' ich das Träumen und Duseln schnell verlernt. Sie thun mir einen Gefallen, wenn Sie den Jungen recht streng halten. Aber lassen Sie ihn nicht nachsitzen, wenn er faul war; wir brauchen ihn zu nothwendig daheim. Lieber strafen Sie ihn mit dem Stock, das hilft auch mehr."

„Es gibt auch noch andere Strafen, Herr Leidmann," sagte ich. „Wir wollen sehen, wie wir den kleinen Burschen am besten aufwecken. An Begabung fehlt es ihm nicht, er könnte viel mehr leisten. Aber sein verträumtes, scheues Wesen hindert ihn daran. Ist er denn ganz gesund?"

„Ganz gesund. Er hat bis jetzt nur die Masern gehabt."

Wir sprachen noch einiges über den Knaben, dann ging ich. Die Eltern begleiteten mich vor die Thür, wo Heinrich immer noch in unverkennbarer Angst bei seiner einförmigen Arbeit hockte. Er war so betreten, dass ihn der Vater erst aufstehen heißen musste. Dann ermahnten ihn die Eltern eindringlich zu Fleiß, Folgsamkeit und regerem Wesen. Nun reichte ich ihm die Hand; er legte die seine mechanisch, wie wenn es ein fremder Körper wäre, hinein, und mich überkam ein eigenthümliches Gefühl, als ich das kalte, feuchte Händchen lebenswarm umfasste. Die Augen des Knaben hafteten dabei beständig scheu am Boden. Das Ehepaar bedankte sich noch für den Besuch, und die bittenden Blicke der Mutter veranlassten mich zu der Äuße-

rung: „Heinrich wird sich schon Mühe geben und gern gehorchen!“ Damit verabschiedete ich mich.

Wochen, Monate vergingen; ich gab mir redlich Mühe, Heinrich aus seinem träumerischen Wesen herauszubringen, ihm seine unbegreifliche Scheu abzugewöhnen, ihn zu ernsterem Fleiß und größerer Aufmerksamkeit zu erziehen; aber alle meine Bemühungen waren erfolglos. Er stammelte und stotterte nach wie vor weinerlich, so oft er daran kam, betrachtete mich mit angstvoll-scheuen Blicken wie eine Art kinderwürgenden Moloch und zuckte krampfhaft zusammen, wenn ich in seiner Nähe eine Handbewegung ausführte. Dem mir öfter begegnenden Vater machte ich Mittheilung von der Vergeblichkeit meiner Versuche; er forderte größere Strenge, und da ich vermuthete, nur schärferes Zufassen werde die gewünschte Wirkung haben, griff ich zu härteren Strafen, manchmal sogar zur körperlichen Züchtigung.

Auch dies übte keinen tiefergehenden Einfluss; Heinrich geberdete sich wie unsinnig, schrie, bebte am ganzen Leibe vor Aufregung, wenn er ein paar Klapse erhielt, die einen anderen Knaben seines Alters kaum gerührt hätten. Er ward noch scheuer und ängstlicher als zuvor, seine Leistungen erhoben sich nie über das Niveau der armseligsten Mittelmäßigkeit. Und doch meinte ich, wenn ich mich längere Zeit geduldig und liebevoll mit ihm allein beschäftigt hatte, er sei ganz gut begabt und könne ein guter Schüler sein. Aber woher bei so vielen Schülern die Zeit nehmen, um sich immer dem einzelnen so eingehend zu widmen? Oft machte ich mir hinterher Vorwürfe, wenn ich mich zu lange mit ihm aufgehalten hatte, denn diese besondere Berücksichtigung kam mir wie ein Raub an den anderen Kindern vor. Und doch hatten mir die braven, fleißigen Eltern, von denen ich nur das Beste hörte, viel Interesse abgewonnen und ich hätte ihren Knaben gern vorwärts gebracht. In diesem Durcheinander verschiedener Gefühle, angesichts der Erfolglosigkeit meiner Mühe, fasste ich den kleinen Träumer in gerechtfertigtem Ärger zuweilen schärfer an; doch er versank nur tiefer in sein seltsames, mir ganz unbegreifliches Wesen.

Eines Tages fehlte er; seine Schwester Agnes erschien gleich nach Beginn der Stunde und meldete, er sei sehr an der Lungenentzündung erkrankt. Und auch diese Hiobsbotschaft klang im Munde des Mädchens wie alles, was es sprach: müde, traurig, abgespannt, wie wenn es in einem langen, harten Dasein mit dem Leben abgeschlossen hätte und weder Freude noch Leid ungewöhnliche Wallungen in seinem Gemüth hervorzubringen im Stande wären. Ich trug dem bleichen Kinde einen Gruß an die Eltern auf und ließ gute Besserung wünschen.

Am Nachmittage unternahm ich nach meiner Gewohnheit, sobald die Schule beendigt war, einen Spaziergang in den nahen schönen Fichtenwald. Das war mir nach langer, anstrengender Berufsarbeit in dumpfer Stubenluft immer die liebste Erholung. Da verflog die Müdigkeit wie durch Zauber, und wie die Brust in der reinen, duftgetränkten Luft ganz von selbst freier aufathmete, so die Seele in dem köstlichen Naturfrieden. Behaglich schlenderte ich auf dem weichen, moosgepolsterten Pfade zwischen den Fichtendickungen dahin. Plötzlich stieß ich auf den alten städtischen Forstwart Stenner, mit dem ich schon lange Bekanntschaft geschlossen hatte. Der sonst so joviale Mann schaute heut ziemlich ernst darein, was mich zu der Frage veranlasste, ob er etwa einen Rehbock gefehlt habe und nun ärgerlich über sich selber sei.

„Wenn's doch nur das wäre!“ meinte er kummervoll. „Heute drückt mich was ganz anderes. Der kleine Leidmann, mein Nachbarssohn, der ja zu Ihnen in die Schule geht, ist so schwer krank, dass er vielleicht heute noch stirbt. Mich dauert das so sehr, dass ich's Ihnen gar nicht sagen kann.“

„Ist's möglich?“ frug ich bestürzt. „Hat sich die Lungenentzündung so schnell und gefährlich entwickelt?“

„Sie hat beide Lungenflügel ergriffen,“ lautete die traurige Antwort. „Und nun ist auch noch Typhus dazugekommen.“

„Und der Arzt gibt ihn verloren?“

„Er hat gar keine Hoffnung mehr, ich habe selber mit ihm gesprochen. Das arme Kerlchen ist zu schwach, es hält so einen Sturm nicht aus.“

Mir war diese Nachricht schrecklich über die Maßen, weil ich mir vorwarf, vielleicht doch noch nicht geduldig genug gewesen zu sein. Offen erzählte ich dem alten Waldhüter, wie mir's mit dem scheuen Kind ergangen war, was ich mit den Eltern besprochen und wie wenig ich bei allem ernsten und redlichen Wollen ausgerichtet. Dann bat ich ihn, mir ehrlich seine Ansicht über die Lage der Dinge zu sagen.

Der würdige Mann schüttelte den Kopf, schritt eine Zeitlang schweigend neben mir her und sagte endlich langsam: „Ich spreche sonst nicht über solche Dinge; man kann recht viel Verdruss davon haben, wenn man über anderer Leute Verhältnisse redet. Aber in diesem Falle darf ich wol einmal eine Ausnahme machen. Sehen Sie, die Leidmann's sind kreuzbrave Leute, fleißig, still, sparsam, häuslich, verträglich, unser Herrgott muss recht seine Freude an ihnen haben. Wir wohnen nun schon 12 Jahre nebeneinander, aber noch nie ist ein böses Wort zwischen uns gefallen; und noch niemals haben wir gemerkt, dass Mann und Frau sich schief angesehen oder gar miteinander gekippelt und gezankt hätten. Die Kinder werden streng zu allem Guten angehalten; die Familie kommt nicht rückwärts, sondern vorwärts, wenn auch ganz, ganz langsam. Und doch hat die Geschichte einen bitterbösen Haken.“

„Und der wäre?„ frug ich gespannt.

„Dieser Haken heißt die Noth,“ antwortete der Alte mit einem ungewohnten Ernste. „Sie sind noch jung, lieber Herr Lehrer, Sie haben noch nicht viel vom Leben gesehen, besonders vom Leben unter den armen Leuten. Da steckt viel, viel mehr Kummer und Elend, als die vornehmen reichen Leute meinen und glauben. Freilich, das Elend, das Radau macht und sich wild geberdet, ist nicht das ärgste; am meisten greift das ans Herz, das still getragen wird.“

„Und solches Elend tragen Leidmann's?“

Er nickte. „Sie sind von Haus beide blutarm, hatten sich aber von Herzen lieb. Und weil sie meinten, Liebe hülfe alles ertragen, heirateten sie sich. Aber es kam ganz anders. Ein Kindchen nach dem andern stellte sich ein, der Verdienst war zu Zeiten knapp, die Leutchen konnten sorgen und arbeiten, so viel sie wollten, es hieß bei ihnen: „Wo nichts ist, kommt nichts hin.“ Ein Kind starb, andere waren mehrmals gefährlich krank. Leidmann selber war einmal ein halbes Jahr arbeitsunfähig — wie war da an Vorwärtskommen zu denken? Aber die braven Leute wollten nicht in Rückgang kommen, wollten vorwärts. Und zudem hatten sie einen Herzenswunsch: sie wollten gern ein eigenes Häuschen haben. Da wurde nun gesorgt

und geschafft von früh bis spät; was Hände hat, muss mithelfen, Geld zu verdienen und das kleine Haus schuldenfrei zu machen. Die Eltern zogen sich und den Kindern vieles ab, namentlich in der Kost, nur um alle Jahre etwas an der Kaufschuld abtragen zu können. Nennen Sie das falschen Stolz oder wie Sie wollen — es steckt doch etwas Rechtes und Tüchtiges darin. Aber die armen Kinderchen kamen zu kurz dabei. Was Kinderlust ist, davon haben die keine blasse Ahnung. Jeden freien Augenblick müssen sie zur Arbeit gebrauchen."

„Dann haben sie wol auch doch nicht Zeit genug zur Anfertigung ihrer Schularbeiten?" warf ich ein.

„Nein," antwortete Stenner mit einer auffallenden Bestimmtheit. „Ich habe auch Kinder und Enkel — da hat man Auge für solche Dinge. Leidmann gibt der kleinen Gesellschaft so viel Zeit, wie er für ausreichend hält, um die Arbeiten zu machen; dann ist Schicht, und das Knöpfchenmachen fängt an. Dabei meint er's noch ganz gut, denn er will die Kinder gewöhnen, die Zeit richtig auszunutzen. So geht's denn von früh bis spät: Knöpfchenmachen, Schule, Knöpfchenmachen, Schule, Knöpfchenmachen. Erst wenn der Abend weit vorgerückt ist, kommt die Ruhe. Und dabei heißt's immer: „Vorwärts! Ihr müsst arbeiten! Wir sind zum Arbeiten geboren!" Ist's ein Wunder, wenn die Kinder dabei scheu und verschüchtert werden? Wenn sie hohl und blass aussehen und nichts aushalten können?"

„Aber das ist doch unrecht von den Eltern, die zarten Kinder schon so auszunutzen!" rief ich empört.

Der Greis zuckte die Achseln. „Es geht ihnen selber ja noch viel, viel schlechter!" meinte er dann bedauernd. „Sie glauben gar nicht, was die beiden Alten zusammenarbeiten so ein Jahr lang! Man staunt, dass sie's aushalten! Wer will's ihnen übelnehmen, dass auch die Kinder nach Verhältnis ihrer Kraft mithelfen müssen? Es geschieht ja doch alles nur zu ihrem Besten, nur für ihre Zukunft. Die Alten haben gar nichts davon, die darben sich alles für ihren Nachwuchs ab."

Wir trennten uns, denn der Alte wollte noch weit in die Berge. Mir war die Abendfreude durch das, was ich gehört hatte, vergällt. Es ist ein entsetzlich drückendes Gefühl, so viel Elend um sich her zu wissen und doch nicht helfen zu können. Traurig verließ ich den schönen Wald, traurig saß ich am Abend daheim in meinem stillen Zimmerchen, und immer wieder irrten meine Gedanken von dem Inhalte des zur Lectüre herbeigeholten Buches zu der armen Fabrikarbeiterfamilie. Lebte Heinrich wol noch, oder hatte ihn der unerbittliche Sensenmann dahingemäht in seiner frühen, ach! so licht- und freudenarmen Jugend?

Nach einer wenig erquicklichen Nacht begab ich mich in die Schule. Noch vor Beginn des Unterrichtes erschien Agnes Leidmann und meldete, ihr Bruder sei in der Nacht gestorben. Das arme Ding sah dabei ganz so still und bleich aus wie sonst, nur die Augen waren etwas mehr geröthet. Ich ließ den Eltern mein herzliches Beileid aussprechen und begab mich dann still an meine Arbeit. Aber meine Gedanken waren mehr bei dem todten Kinde, als beim Unterrichte.

Die Kinder sandten einen Kranz für den gestorbenen Mitschüler, und zwei Tage später begruben wir den stillen, nun von aller Erdenangst erlösten

Knaben. Die Schüler warteten ernst und stumm vor dem kleinen Hause, während ich zu den Eltern hineinging. Sie waren beide tief gebeugt; der Vater hatte keine Thränen, aber man sah, wie der Schmerz an seinem Inneren fraß; die Mutter war glücklicher, sie konnte noch weinen. Ich sprach beiden meine wirklich tief gefühlte Theilnahme aus, sie dankten leise. Dann frug die Mutter, ob ich den Todten wol sehen wolle. Als ich bejahte, führte sie mich in das kleine Zimmer auf der anderen Seite des Flures.

Da stand der offene Sarg, und tief ergriffen, mit kaum verhaltenen Thränen in den Augen starrte ich in das bleiche, stille Gesichtchen des armen Knaben. Jedes scharfe Wort, das er von mir gehört, jede Strafe, die er von mir bekommen hatte, reute mich jetzt, da ich wusste, wie sonnenarm dieses Kindes Dasein gewesen war. Hätte er jetzt noch gelebt — ich wäre ihm gewiss der geduldigste Lehrer geworden.

„Er hat sich immer so vor Ihnen gefürchtet," sagte die beklagenswerte Mutter jetzt leise, als wenn sie fürchtete, den Entschlafenen wieder aufzuwecken. Wie mir das ins Herz schnitt! Ich hatte es ja so aufrichtig gut gemeint! War ich auch vielleicht einmal etwas jugendlich rasch und straff aufgetreten — sicher hatte ich's nur aus reinem Wolmeinen gethan.

Die Frau mochte merken, wie mich ihr Wort getroffen hatte; sie setzte beschwichtigend hinzu: „Es war eben ein sehr ängstliches Kind! Vor Ihrem Vorgänger, Herrn Truchner, hat er noch viel mehr Furcht gehabt!"

Welch ein armer Trost gegenüber dem Bewusstsein, dass der arme Knabe, der so still vor mir im offenen Sarge lag, in seinem Leben nichts gekannt hatte, als endlose Arbeit, nichts gesehen hatte, als rastlose Sorge! Wie gut hätte ihm wol ein reiner, voller Strahl jener Liebe gethan, die nimmer endet! Wie sehr würde ihn ein Schimmer jugendlicher Freude erquickt und ermuthigt haben! Und wie gern hätte ich ihn wieder als Schüler in meiner kleinen Schar gehabt! Jetzt, da ich die Verhältnisse ganz genau kannte, würde ich sicher noch viel schonender mit ihm umgegangen sein. Aber dazu war es zu spät! Keine Macht der Welt konnte gut machen, was unter dem Druck der Verhältnisse von den Eltern an dem Kleinen gefehlt worden war, und auch ich vermochte so manche im Hinblick auf das lichtarme Dasein des Kindes nunmehr ungerechtfertigt erscheinende Schroffheit nicht mehr gutzumachen. Niemals ist mir die Forderung: „Berücksichtige die Individualität des Kindes!" so wichtig erschienen, wie in jenen Minuten am Sarge Heinrich Leidmann's.

Unter Gesang und Gebet betteten wir ihn in den kühlen Erdenschoß. Als ich ihm den letzten Gruß in Gestalt der drei Hände voll Erde in die Gruft hinabsandte, kam mir plötzlich wie durch höhere Eingebung Freiligrath's herrliche Mahnung in den Sinn:

„O lieb, solang' du lieben kannst!
O lieb, solang' du lieben magst!
Die Stunde kommt, die Stunde kommt,
Wo du an Gräbern stehst und klagst!"

Tief ergriffen verließ ich neben dem alten Waldwart den Friedhof. Niemals habe ich das arme Kind vergessen. Oft, wenn mir später aufsteigender, wenn schon vielleicht noch so berechtigter, Unwille die Klarheit des Blickes trüben wollte, stieg plötzlich sein blasses, stilles, ängstliches Gesichtchen

vor meinem Geistesauge auf und gab mir im Nu Ruhe und Selbstbeherrschung zurück. Und seit er starb, ist ein Gefühl noch wärmer und tiefer geworden in meiner Seele: die Theilnahme für die beklagenswerten Kinder der Armut.

Pädagogische Rundschau.

Der preußische Volksschullehrerstand. Unter diesem Titel hat der rührige Berliner Lehrer und Generalsecretär der Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung Herr J. Tews eine social-statistische Skizze veröffentlicht, welche die Personalverhältnisse der erwähnten Berufsclasse ziemlich allseitig klarstellt und manche hierüber verbreitete Irrthümer berichtigt. Zu Grunde gelegt ist der Stand vom Jahre 1891, in welchem an den preußischen Volksschulen im ganzen 62272* Lehrer und 8439 Lehrerinnen angestellt waren. Bezüglich der neuerdings mehrfach zur Sprache gebrachten Herkunft dieser Lehrpersonen stellt die Statistik fest, dass mehr als ein Drittel dem ackerbautreibenden Theile der Bevölkerung, dem Bauernstande entstammt. Hierzu bemerkt Herr Tews: „An und für sich ist es für die Schule kein Schade, wenn das Bauernelement im Lehrerstande in beträchtlicher Stärke auftritt; denn im allgemeinen führt man dem Schulamte aus dem Bauernhause nur begabte Sprösslinge zu, so dass der Lehrerstand gerade aus diesen Kreisen seine tüchtigsten Glieder erhält, allerdings auch viele jener unpraktischen Idealisten, die sich in der großen Welt nicht so leicht zurechtfinden. Wenn sie später einsehen, dass die ‚Werber', als welche Geistliche und Präparandenzüchter besonders fungiren, sie über den wichtigen Punkt des materiellen Fortkommens und über die staatsbürgerliche und berufliche Stellung des Lehrers nicht genügend aufgeklärt haben, so erhöht das die Lebens- und Berufsfreudigkeit nicht."

Hierauf folgen nachstehende Data: „Die Lehrerin entstammt im Osten nur selten, im Westen häufiger der ländlichen Bevölkerung, kommt im ganzen aber nur zur Hälfte so oft als der Lehrer vom Lande. Bei den Lehrern wie bei den Lehrerinnen entstammen die Recruten des Volksschulamtes aus Familien, die den landwirtschaftlichen Beruf selbständig betreiben: von den Lehrern 18840 (86,5 Proc.), von den Lehrerinnen 1173 (89,3 Proc.). Die Väter von 1399 Lehrern und 105 Lehrerinnen gehörten dem Aufsichts- und Rechnungspersonal, die von 1548 Lehrern und 36 Lehrerinnen dem Stande der Arbeitsgehilfen in der Landwirtschaft an."

Weiter führt Herr Tews an: „Die zweitstärkste Gruppe, die dem Volksschulamt seine Rekruten liefert, ist der Handwerkerstand, der mit 28,5 Proc. vertreten ist, bei den Lehrerinnen mit 31,4 Proc. Bemerkt mag hier werden, dass die Gewerbe für Bekleidung und Reinigung (Schneider, Schuhmacher etc.) verhältnismäßig die meisten Lehrkräfte liefern (4034 Lehrer, 401 Lehrerinnen) und nach ihnen das Baugewerbe (2372 Lehrer, 414 Lehrerinnen)."

„Handel und Verkehr geben an männlichen Lehrkräften nur wenige ab (9 Proc.), an weiblichen mehr (18,4 Proc.). Aus den Familien selbständiger Kaufleute bezw. kaufmännischer Leiter entstammten 2234 Lehrer und 808 Lehrerinnen. Das Beherbergs- und Schankgewerbe lieferte 1745 Lehrer und 171 Lehrerinnen.“

Hieran wird die Bemerkung geknüpft: „Man kann also wol sagen, dass die Lehrerschaft, soweit sie sich aus der landwirtschaftlich und gewerblich thätigen Bürgerschaft ergänzt, aus Kreisen kommt, die sonst eine einigermaßen ausreichende materielle Existenz für ihre Angehörigen zu beschaffen wissen.“

Nun folgen die nachstehenden Angaben: „Dass im Beamtenstande, dem 25,7 Proc. der Lehrer und 32,1 Proc. der Lehrerinnen entstammen, die unteren Schichten gleichfalls nur einen verhältnismäßig kleinen Teil der Lehrkräfte liefern, lässt sich aus der Statistik ebenso überzeugend nachweisen. Die unter a verzeichneten Classen (Selbständige) stellten 13912 Lehrer und 1878 Lehrerinnen, die unter b (Aufsichts- und Rechnungspersonal) 1629 bezw. 730, die unter c (Arbeitsgehilfen) 490 bezw. 102. Doch besagen diese Zahlen für die männlichen Lehrkräfte wenig. Die Mehrzahl von diesen kommt aus dem Lehrerhause selbst (13008), auch von den Lehrerinnen ein nicht unerheblicher Theil (874), während andere Beamte ihre Söhne offenbar nur mit Widerstreben dem Lehrerberufe zuführen. Interessant ist es, dass der eigentliche Hof- und Staatsdienst eine sehr stattliche Zahl von Lehrerinnen liefert (1038). Das „Geheimrathstöchterlein“ ist eben in der Volksschule keine vereinzelte Erscheinung, aber doch auch nicht so häufig, als man nach den Wahrnehmungen in einigen größeren Städten anzunehmen geneigt ist. Die Geistlichkeit stellte 183, Heer und Kriegsflotte 130 Lehrerinnen. Die Zahl der Lehrer aus letzteren Gruppen betrug 201 bezw. 176.“

Bezüglich der Confession der Lehrpersonen in den preußischen Volksschulen mögen wenigstens die Hauptziffern hier verzeichnet werden: „Während insgesammt auf 62272 Lehrer 8439 Lehrerinnen kommen, mithin eine Lehrerin auf mehr als 7 Lehrer, oder die Lehrerinnen 12 Proc. des Lehrpersonals ausmachen, kommen in den evangelischen Schulen auf 44199 Lehrer 3527 Lehrerinnen, das bedeutet 2 Lehrerinnen auf 25 Lehrer, oder die Lehrerinnen betrugen 7,4 Proc. der Gesammtheit. In den katholischen Schulen standen den 17737 Lehrern, 4853 Lehrerinnen gegenüber. Es kamen also 2 Lehrerinnen auf weniger als 7 Lehrer, oder die Lehrerinnen machten 21,5 Proc. des Lehrpersonals aus.“

Wie die vorstehenden Daten an und für sich wertvoll sind, so mögen sie zugleich den Leser anregen, weitere erwünschte Auskünfte über den Familienstand, das Lebens- und Dienstalter, die Gehälter u. s. w. der preußischen Volksschullehrer in der sehr schätzenswerten Broschüre von Tews nachzulesen. (Sie ist im Verlage von A. Helmich in Bielefeld für 50 Pf. zu haben.)

Die Normalwörter-Methode in Rumänien. Auch in Rumänien wird die Normalwörter-Methode demnächst ihren siegreichen Einzug halten. Es liegt uns eine von C. Meißner und Victor Dogar verfasste Fibel vor, deren Ausführung beweist, dass die Herren Verfasser gründlich Bescheid in der

Methode wussten und mit praktischem Blick und ausgezeichneter Umsicht zu Werke gingen. Die rumänische Sprache bietet ja auch eine Menge einfacher Wörter dar, die als Normalwörter geeignet sind; ob gerade deren 40 nothwendig gewesen wären, lässt sich bezweifeln, jedenfalls sind aber dadurch die Schwierigkeiten beim Erlernen der Schrift auf das mindeste Maß herabgedrängt worden. Leider ist die in Rumänien gebräuchliche und durch das Ministerium vorgeschriebene Orthographie noch so wenig der Aussprache angepasst, dass die Verfasser wol oft mit ihren Principien und dem herrschenden Systeme in Widerspruch gerathen sind. So ist gleich das zweite Normalwort ed eigentlich ĭed zu schreiben, das Kind lernt also e als Zeichen für den Laut ĭe kennen, während es in den darunterstehenden Beispielen de, dec, dasselbe Zeichen als e lesen soll. Gerade so ist es mit dem dritten Normalwort in, das ĭin gesprochen wird, selbst das vierte klingt, wenigstens in manchen Dialecten, uom und nicht om. Seite 42 lernt das Kind in cleşte die Lautgruppe scht kennen, und das folgende Normalwort pesce bietet für denselben Laut scht das Zeichen sc dar. Ferner dienen ă und ĕ für denselben Laut, ebenso â und î. Wann wird der Retter kommen, der diesen unnützen Ballast, diese für die armen Schulkinder geradezu unüberwindlichen Schwierigkeiten über Bord werfen wird? Die Verfasser, das muss man sagen, haben sich mit der Sache abgefunden, so gut es eben möglich war. Die Ausstattung des Buches ist vortrefflich. Links ist die fein und sauber ausgeführte Druckschrift, rechts in weißer Farbe auf schwarzer Tafel die Schreibschrift. Die Bilder sind zum Theil wahre Meisterwerke, besonders auffallend ist dies in dem an die Fibel sich anschließenden Lesebuch, so dass es eine Lust ist, sie zu betrachten. Die Auswahl des Stoffes, sowie seine Anordnung lässt nichts zu wünschen übrig, so dass das Buch zweifellos sich bald viele Freunde in der Lehrerwelt erwerben und zu einem Lieblingsbuch der Kinder werden wird.

Der soeben erschienene 12. Band von Brockhaus' Conversations-Lexikon zeigt aufs neue, dass das Werk seiner vor 100 Jahren angenommenen Richtschnur, den gesammten Bildungsschatz der jeweils erreichten Entwicklungsphase in möglichster Vollkommenheit darzustellen, auch in der neuesten Auflage getreu bleibt und in bester Weise entspricht. Auch in diesem Bande finden wir Kunstbeilagen in vollendetster Ausführung, die Hauptbilder der größten Maler aller Zeiten darstellend, wie wir sie noch nirgends besser reproducirt gesehen haben. Unübertrefflich beweisen dies im 12. Bande die Tafeln „Niederländische Kunst“ und die herrliche Madonna Murillo's. Mit der im 13. Bande zu erwartenden Sixtinischen Madonna Rafael's wird die 14. Auflage 4 Marienbilder enthalten, welche zu interessanten Vergleichen anregen, wie deutsche, italienische und spanische Meister der schwierigsten Aufgabe der Malerei und Plastik gerecht geworden sind.

Unter den ca. 9000 (!) Artikeln dieses Bandes ragen die der „Österreich-Ungarischen Monarchie“ besonders hervor. Begleitet von 7 Karten und einer farbenprächtigen Tafel der Kronlandswappen beweisen die umfangreichen Artikel ihre Herkunft aus der Feder von Autoritäten ersten Ranges. Von den vielen mit Karten und Plänen ausgestatteten Städte-Artikeln sei nur Paris erwähnt. Die Festung Paris hat eine besonders eingehende Darstellung

im Text und auf der Karte erfahren. Was wir im Artikel Neu York über die Wohnungsverhältnisse in einigen Städten Amerikas gegenüber denen in Europa erfahren, ist für unseren Continent nicht schmeichelhaft. Dass auf dem Gebiete der Technik, der Volks- und Landwirtschaft das Beste und Neueste geboten wird, ist selbstverständlich; Artikel wie Papierfabrikation, Öfen, Obstbau, Nahrungsmittel, Normalarbeitstag, Ortskrankencasse seien hier genannt. Bei den Biographien tritt die Raschheit zu Tage, mit der die Redaction trotz des ungemein complicirten Apparates von über 400 Mitarbeitern den Tagesereignissen zu folgen versteht; ist doch schon der neue Zar Nicolaus II. als solcher aufgeführt!

An Illustrationsmaterial umfasst der 12. Band 83 Tafeln, darunter 10 Chromotafeln, 26 Karten und Pläne, und außerdem 211 Textabbildungen. Vergleicht man mit diesen Zahlen die der früheren Bände, so erkennt man, dass Brockhaus, entgegen der viel geübten Gepflogenheit, am Anfange mehr Illustrationen zu bieten als später, mit jedem Bande den Reichthum an Kunstblättern steigert.

Mit der kürzlich erschienenen 19. Lieferung hat die Deutsche Verlags-Anstalt (Stuttgart, Leipzig, Berlin, Wien) die Prachtausgabe von „Ben Hur“, Erzählung aus der Zeit Christi von Lewis Wallace, beendet. Diese neue Ausgabe des so beliebten Werkes des amerikanischen Generals ist mit sehr zahlreichen, zum allergrößten Theil wolgelungenen Illustrationen von Ant. E. Bawarowski geschmückt, auf bestem Papier vorzüglich gedruckt und kostet pro Lieferung 50 Pfg. Elegante und geschmackvolle Einbanddecken hierzu sind zum Preise von Mk. 1,80 zu haben.

Recensionen.

John Ries, Was ist Syntax? Ein kritischer Versuch. Marburg 1894, N. G. Elwert. IX und 163 S. 3 Mark.

Mehr als anderthalb Jahrtausend ist verflossen, seit Apollonios Dyskolos die erste Syntax schrieb, und seitdem ist diese Wissenschaft in zahlreichen Lehrbüchern bearbeitet, in hundert und aber hundert Schulen vorgetragen und gelernt worden. Da mag es als überflüssig, ja als befremdlich erscheinen, noch zu fragen: „Was ist Syntax?“ oder gar dieser Frage ein ganzes und sehr ernsthaftes Buch zu widmen. Viele glauben wol eines solchen nicht zu bedürfen und über die Antwort auf die gestellte Frage längst im reinen zu sein. In der That aber weist John Ries unwiderleglich nach, dass es bis jetzt nicht nur keine allgemein feststehende Definition von Syntax gibt, sondern auch, dass alle bisherigen Darstellungen dieser Wissenschaft an wesentlichen Gebrechen leiden, welche auf unklarer und fehlerhafter Fassung ihres Begriffes beruhen. Nicht etwa um unbedeutende Nebendinge oder um einen pedantischen Wortstreit handelt es sich in dem angezeigten Buche, sondern um eine sachliche und gründliche Entwickelung des gesuchten Begriffes, um eine echte und rechte Realdefinition der Syntax und mit ihr der gesammten Grammatik. Dass der Weg zu diesem Ziele zunächst durch die bisher aufgestellten und derzeit nebeneinander um die Herrschaft ringenden syntaktischen Systeme führen muss, ergibt sich schon aus obigen Andeutungen; das heißt also: John Ries beginnt mit einer eingehenden Kritik der namhaftesten Werke über Syntax, und dieser Arbeit ist fast die Hälfte seines Buches gewidmet. Dem gegenüber hielt er es aber auch für eine wissenschaftliche Pflicht, positiv auszusprechen, was er an die Stelle der getadelten Systeme gesetzt wissen wolle, und ein motivirtes Gutachten darüber abzugeben, wie der Begriff Syntax zu fassen, ihr Stoff zu begrenzen, zu ordnen und zu behandeln sei. „Demgemäß zerfällt die vorliegende Abhandlung in zwei Theile: einen specielleren, rein kritischen, der die üblichen syntaktischen Systeme einer Prüfung unterzieht, und einen allgemeineren, der, ausgehend von der Kritik des Verhältnisses der Syntax zu den übrigen Theilen der Grammatik, zu positiven Ergebnissen zu gelangen sucht.“

Im kritischen Theile des Buches wird als Gesammtergebnis der Untersuchung das Urtheil durchgeführt: „Der gegenwärtige Zustand der syntaktischen Literatur kann ohne Übertreibung als ein Durcheinander von widerstreitenden Systemen und systemloser Eklektik bezeichnet werden.“ Einer eingehenden Prüfung werden drei Hauptarten syntaktischer Werke unterzogen: erstens solche, welche ohne consequente Systematik verschiedenartige Stoffe nebeneinander stellen, also eine „Mischsyntax“ darbieten; zweitens solche, welche die einzelnen Bestandtheile syntaktischer Gebilde untersuchen und in der Bedeutung derselben (der Wortclassen und Wortformen) das Wesen der Syntax erblicken, namentlich das System Miklosich; endlich solche, welche nach Maßgabe des wichtigsten syntaktischen Gebildes die Syntax als „Satzlehre“ darstellen. Alle drei Arten haben das Ausgehen von den sprachlichen Formen gemeinsam, nach deren Bedeutung gefragt wird, und das ist die derzeit herrschende Richtung der Syntax, während das Ausgehen von der Bedeutung, nach deren Ausdrucksform gefragt wird, d. i. die besonders für das System von K. F. Becker charakteristische Methode, heute als aufgegeben erscheint

und daher im vorliegenden Buche nicht eigens untersucht, sondern nur gelegentlich berücksichtigt wird. Doch stimmt Ries der Ansicht Scherer's zu, dass das Becker'sche Verfahren „an und für sich durchaus berechtigt und wertvoll", jedoch „vorläufig" aus praktischen Gründen nicht „rathsam" sei. Zur „Mischsyntax" rechnet Ries alle diejenigen Werke, welche „eine, mitunter ziemlich bunte, Mischung heterogener Dinge" vorführen. „Da finden sich neben Erörterungen über das Wesen und den Gebrauch der Wortarten oder der sogenannten Redetheile die Lehre vom Gebrauche bezw. der Bedeutung der Flexionsformen und eine mehr oder minder systematische Satzlehre oder Bruchstücke einer solchen mit häufigen Übergriffen auf das Gebiet der Stilistik und Rhetorik. Diese disparaten Gegenstände werden bald nebeneinander angeordnet, bald durcheinander geworfen." Hierzu gesellt sich dann häufig auch eine ungleichartige, ebensowenig einheitliche Behandlungsweise. Insbesondere werden oft logische Kategorien in unberechtigter Weise dem grammatischen Stoffe aufgedrängt, oder syntaktische Eigenthümlichkeiten einer Sprache (z. B. der lateinischen oder der Muttersprache) mit Unrecht in andere Sprachen hineingelegt. Dies alles kommt in den sehr zahlreichen hierher gehörigen Werken in sehr verschiedenen Abstufungen und Variationen zum Ausdruck, wodurch mehrere Abarten der Gattung entstehen, die eben nur das negative Merkmal der Systemlosigkeit gemeinsam haben. „Die Mischsyntax bietet in ihrer Systemlosigkeit gleichsam einen günstigen Nährboden, auf dem allerlei Fremdes und Schädliches gedeiht." Wol sind manche Arbeiten dieser Art wegen des gesammelten Materials sehr nützlich und auch in ihren Resultaten verhältnismäßig wertvoll, alle aber für eine begriffsmäßige und consequente Durchführung der Syntax als Wissenschaft ohne Bedeutung. „Es liegt im Wesen der Mischsyntax, dass sie nur eine äußerliche Disponirung des Stoffes zulässt, eine durchweg dem Gegenstand gemäße, aus seiner Natur entspringende und dabei einheitliche Anordnung unmöglich macht und auch die Gleichartigkeit der methodischen Behandlung außerordentlich erschwert, wenn nicht ausschließt."

Um nun dieser schädlichen Systemlosigkeit zu entrinnen, muss aus der landläufigen Syntax alles ausgeschieden werden, was die Einheitlichkeit derselben stört, das sind alle diejenigen Stoffe, die ihrem Wesen nach der Syntax fremd sind. Nicht aber darf eine solche Ausscheidung und zugleich eine solche Inhaltsbestimmung erfolgen, wie sie das System Miklosich zeigt. Dieses hält Ries für das materiell fehlerhafteste von allen und zugleich — wegen seiner wachsenden Beliebtheit — geradezu für eine Schädigung der gedeiblichen Entwickelung der syntaktischen Forschung, weshalb er es der ausführlichsten Prüfung unterzieht. Miklosich definirt folgendermaßen: „Jener Theil der Grammatik, welcher die Bedeutung der Wortclassen und Wortformen darzulegen hat, heißt Syntax. Die Syntax zerfällt demnach in zwei Theile, von denen der erste die Bedeutung der Wortclassen, der andere die Bedeutung der Wortformen zum Gegenstand hat." Diese Definition findet Ries zwar einfach und klar, auch zollt er der Consequenz, mit welcher sie im System durchgeführt ist, alle Anerkennung; aber neben den formellen Vorzügen treten die sachlichen Fehler des Systems nur um so greller hervor. Die angeführte Definition ist sowol zu eng als zu weit, indem die Lehre von der Bedeutung der Wortclassen und Wortarten einerseits die Aufgaben der Syntax durchaus nicht erschöpft, anderseits als solche und in ihrer Gänze überhaupt nicht in die Syntax gehört. „Jene Substitution von ‚Wortart und Wortform' an die Stelle des allgemeinen Ausdruckes ‚Sprachform', der auch Satzart und Satzform einschließt, jene Unterschiebung der Satzelemente als Forschungsobject der Syntax an die Stelle der syntaktischen Gebilde, also vornehmlich des Satzes selber, das ist der Cardinalfehler des Systems, die Wurzel aller übrigen." . . . „Was wir wissen möchten, ist vor allem, weshalb Miklosich zwar den Modus u. s. w. im Satze und in den Satzarten, aber nie den Satz und seine Arten selber behandelt . . . . An verschiedenen Stellen sind die einzelnen Bestandtheile des Satzes behandelt, der Satz aber ist nirgends behandelt . . . . Das System Miklosich bedeutet im Princip, sowol was die Auswahl als was die Anordnung des syntaktischen Stoffes betrifft, einen Rückschritt." Wenn Miklosich in seinem Systeme an Klarheit, Durchsichtigkeit und Folgerichtigkeit

alle anderen übertrifft, so waren diese Vorzüge nur ermöglicht „durch die großartige und gewaltsame Einseitigkeit, durch welche sich sein System ebenfalls von allen anderen unterscheidet.“

Nebst diesem System selbst kritisirt Ries sehr ausführlich die Fortbildung desselben durch Erdmann, den tüchtigsten Nachfolger Miklosich's. Es wird genügen, hier in aller Kürze das Ergebnis der Untersuchung anzuführen. Ries führt aus, dass Erdmann in seinen Versuchen, das System seines Meisters zu verbessern, zwar in manchen Stücken auf dem richtigen Wege war, denselben aber nicht consequent verfolgte, und fasst schließlich sein Urtheil in folgenden Worten zusammen: „Erdmann wechselt wiederholt den Gesichtspunkt, geht von der Betrachtung der Bestandtheile des Satzes zu der Betrachtung der syntaktischen Gebilde selber über: er setzt Abschnitte einer eigentlichen Satzlehre mitten hinein in das System Miklosich und fällt somit in die Mischsyntax zurück, von der wir uns befreien wollten.“ Von dem Werke beider Autoren aber sagt Ries: „Die Miklosich-Erdmann'sche Definition erhebt eine altüberlieferte unvollkommene Praxis zum Princip und verleitet dadurch noch mehr als jene zu einer einseitigen Ausbildung der Syntax; sie verdeckt die Lücken unserer bisherigen syntaktischen Erkenntnis; sie verführt dazu, den satzbildenden oder besser den syntaktischen Wert der Wortformen und Wortarten zu überschätzen; und indem sie diese Mittel der Satzbildung, die greifbarsten, die am bequemsten und sichersten zu behandeln sind, geradezu als die einzigen hinstellt, verleitet sie zu einer Verkennung und Vernachlässigung der übrigen syntaktischen Bildungsmittel.“

Noch ist zu erwähnen, dass in dem Capitel über das „System Miklosich“ gelegentlich auch auf Scherer's Stellung zu demselben einige kritische Streiflichter fallen, ferner ziemlich ausführlich von Kern's Satzlehre gehandelt wird, die zwar nicht dem System Miklosich subsumirt werden kann, aber ebenfalls an Einseitigkeiten leidet. „Damit“, sagt Ries, „zeigt er (Kern) deutlich, wie auch er noch von dem Geiste der alten Syntax beeinflusst ist, die vom Gebrauch der Redetheile und Flexionen handelt, aber von eigentlicher Satzlehre nichts weiß.“

Schließlich prüft Ries noch die Syntax als „Satzlehre“, welche er als die relativ beste unter den bisherigen Darstellungen der Syntax betrachtet. Doch stellt er an ihr aus, dass sie den Begriff zu eng fasst, indem nicht alle syntaktischen Gebilde als „Sätze“ gelten können, also ein Theil des Stoffes sich nicht ohne Zwang in das System fügen lässt. Die Satzlehre ist nur ein Theil der Syntax, wenn auch der wichtigste, aber nicht die ganze Syntax. Exemplificirt wird hier vorzugsweise an Schmalz und Josupeit. Zu beseitigen ist der Fehler dadurch, dass die Begriffsreihe: Laut — Wort — Satz, welche den drei Haupttheilen der Grammatik zu Grunde gelegt ist, in die folgende umgeändert wird: Laut — Wort — Wortgefüge, so dass dann der Lautlehre und der Wortlehre die Wortfügungslehre (Syntax) gegenübersteht. Statt Wortgefüge kann man auch „syntaktisches Gebilde“ sagen; gemeint ist „eine sinnvolle Verbindung von Worten zu einer neuen Einheit“.

Hiermit ist der speciell kritische Theil der angezeigten Schrift zu Ende und es folgt nun die positive Ausführung der Ansichten des Verfassers über Begriff, Wesen und Aufgabe der Syntax, wobei deren Verhältnis zu den übrigen Theilen der Grammatik, nämlich der Formenlehre, der Bedeutungslehre, der Wortlehre, der Lautlehre, ebenso der Stilistik eingehend untersucht wird, worauf noch Bemerkungen über die Disposition der Syntax folgen. Auch dieser zweite Theil des Buches ist von zahlreichen kritischen Excursen durchflochten, die sich an Namen wie Scherer, Behaghel, Heerdegen, Haase, Schleicher etc. anknüpfen. Die positiven Ergebnisse seiner Erörterungen fasst Verfasser in folgende Sätze zusammen: „Syntax ist ein gutes und klares Wort, das der zu bezeichnenden Sache durchaus entspricht . . . . Die wissenschaftliche Syntax lehrt nicht, wie die Worte zusammenzufügen sind, sondern wie sie sich zusammenfügen. Syntax ist nicht Bedeutungslehre der Wortarten und Wortformen; denn der Gegensatz von Syntax ist nicht Formenlehre, sondern Wortlehre. Der Formenlehre steht nicht die Syntax zur Seite, sondern die Bedeutungslehre; in Formenlehre und Bedeutungslehre zerfällt sowol die Wortlehre als die Syntax. Syntax ist der dritte Theil der nach den behandelten Objecten

gegliederten Grammatik. Er behandelt die Verbindung der Worte zu neuen Einheiten oder die Wortfügung. Sein Gegenstand sind die Wortgefüge, alle Wortgefüge und nicht nur die Sätze, nichts als die Wortgefüge und nicht auch die Wortarten und Wortformen; . . . die Syntax hat Wortarten und Wortformen nur soweit zu berücksichtigen, als von ihnen die Natur der syntaktischen Gebilde als solcher berührt wird . . . . Ohne die grundsätzliche Trennung der per abusum so genannten und der mit Recht so bezeichneten eigentlich syntaktischen Objecte ist weder eine sachgemäße Anordnung des syntaktischen Stoffes möglich, noch ein gleichmäßiger, allen Theilen voll gerecht werdender Ausbau der syntaktischen Forschung zu erwarten . . . . Auch die Stoffe der Lautlehre berühren sich mit denen der Wortlehre und Syntax: auch hier darf und muss das, was den Einzellaut angeht, getrennt werden von dem, was die Worte und die Wortgefüge betrifft."

Die vorstehende Inhaltsangabe, welche wir zur Erzielung möglichster Bestimmtheit und Schärfe in directer Rede geboten haben, soll durch ihre Ausführlichkeit bezeugen, einen wie hohen Wert wir dem Buche von Ries beilegen, und wie sehr wir wünschen, dass dasselbe vor allem in philologischen (besonders auch germanistischen) Fachkreisen, dann aber auch von allen denen gründlich studirt werde, welche die hohe culturelle Bedeutung der Sprache und der Sprachwissenschaft zu schätzen wissen. Wir legen den Ausführungen des Werkes eine große Tragweite und Fruchtbarkeit bei und finden sie im Ganzen wolbegründet und zutreffend. Wenn uns auch einzelne Stellen derselben als anfechtbar erscheinen und ein ganzes Capitel im zweiten Theile, auf das wir noch zu sprechen kommen, wenig befriedigt hat, so verdanken wir doch den gründlichen und scharfsinnigen Erörterungen des Verfassers sowol in den kritischen als in den positiven Partien reiche Belehrung und wertvolle Anregung, und wiederholt hat uns die Lectüre seines Buches das schöne Wort in Erinnerung gebracht: Res severa est verum gaudium! Bücher dieser Art erscheinen in unseren Tagen nicht eben häufig.

Vielleicht findet sich der oder jener durch die einschneidende Kritik des Verfassers nicht ganz angenehm berührt; wir unserseits haben aber nicht gefunden, dass dieselbe, welche ja durch das vorliegende Thema entschieden geboten war, einen anderen Zweck verfolge, als die Wahrheit zu suchen, oder dass sie die Grenzen des guten Tones überschreite. Bei aller männlichen Entschiedenheit im Ausdrucke wissenschaftlicher Überzeugungen eignet dem Verfasser die Bescheidenheit des echten Gelehrten, und wie er gleich auf dem Titel seine Schrift einen kritischen Versuch nennt, so beansprucht er keineswegs, dass dieselbe als durchaus maßgebend angesehen werde, bemerkt vielmehr ausdrücklich: „Dieser Versuch will und kann nicht den Anspruch machen, zu einer abschließenden Lösung so verwickelter und schwieriger Fragen geführt zu haben. Er hat seinen Zweck erreicht, wenn er etwas zu ihrer Klärung beiträgt und zu erneuter Prüfung und Erörterung anregt."

Mit Bezug auf diese Worte gestattet sich Referent schließlich noch einige Bemerkungen über das Capitel, welches ihn am wenigsten befriedigt hat und nach seiner Ansicht das schwächste im ganzen Buche ist. Es findet sich im zweiten Theile unter der Überschrift „Syntax und Stilistik". Vielleicht wäre es am besten gewesen, dasselbe ganz wegzulassen und dies einfach mit der Bemerkung zu motiviren, dass die Grammatik mit der Syntax abgeschlossen sei, die Stilistik also nicht in den Rahmen des vorliegenden Buches gehöre. Nachdem aber der Verfasser durch die von ihm selbst gerügten Übergriffe vieler Syntaktiker in das Gebiet der Stilistik sich hat bewegen lassen, die Abgrenzung der Syntax von der Stilistik zum Thema eines besonderen Capitels seiner Untersuchung zu machen, so fragt es sich, ob ihm diese Abgrenzung gelungen sei. Wir müssen diese Frage verneinen. Es laufen in dem fraglichen Capitel zwei Gedankenreihen durcheinander, die nicht mit einander harmoniren, ja einander widersprechen: eine falsche und eine richtige, und der Verfasser hat leider, das ist wenigstens die Meinung des Referenten, der falschen das Übergewicht gegeben. In der schließlichen Zusammenfassung der Resultate seiner ganzen Untersuchung erscheint nämlich als Kern des hier in Betracht kom-

menden Capitels der Satz: „Von der Forderung, dass die Stoffe der Syntax und der Stilistik sich ausschließen sollen, kann nicht die Rede sein. Die Stilistik schöpft ihren sprachlichen Stoff aus der Grammatik (also auch aus der Syntax), in der er vollständig enthalten ist, oder doch sein sollte.“ Diese Ansicht ist im Context des näheren ausgeführt, wo demgemäß auch behauptet wird, es sei nicht nur schwierig, sondern eigentlich unmöglich zu entscheiden, was in die Syntax und was in die Stilistik gehöre. Hierzu kommt die weitere Behauptung, die Stilistik könne nicht der Lautlehre, Wortlehre und Syntax als ein vierter Theil auf gleicher Linie zur Seite treten, wozu wir sogleich bemerken wollen, dass wir gerade behaupten, was hier negirt wird, nur mit dem Beifügen, dass dieser vierte Theil allerdings nicht in die Grammatik, wol aber in die Sprachwissenschaft gehört. Ries hingegen meint (in Übereinstimmung mit dem schon Angeführten): „Es bedarf keines Nachweises, dass der Stoffkreis der Stilistik nicht außerhalb des grammatischen Stoffgebietes liegen kann. Der zu behandelnde sprachliche Stoff ist vielmehr beiden Gebieten zum größten Theile (! D. R.) gemeinsam.“ Wir hingegen glauben, dass es dieses Nachweises allerdings bedurft hätte — wenn er möglich wäre, was unseres Erachtens nicht der Fall ist. Dagegen dürfte es in der That keines Nachweises bedürfen, dass die hier angeführte Gedankenreihe von Ries unvermeidlich zu einer Mischstilistik führen muss, die ebensowenig statthaft ist, wie die Mischsyntax, und die, fügen wir hinzu, auch mit anderen Aussprüchen von Ries unvereinbar ist, nämlich mit denen, die wir für richtig halten und jetzt anführen wollen.

Auf S. 132 seines Buches tadelt R. entschieden die vielfachen Übergriffe der Stilistik auf das rein grammatische Gebiet, wobei sie oft den Gesichtspunkt des Stils ganz aus dem Auge verliere. Sehr gut! Und diesen (richtigen) Gesichtspunkt bezeichnet Ries (S. 128) mit folgenden Worten: „Diese (die Stilistik) zeigt den Zusammenhang auf zwischen dem ausgedrückten Inhalt und den gewählten Ausdrucksmitteln, zwischen den verschiedenen Arten und Zwecken der sprachlichen Darstellung und dem verschieden gefärbten Sprachstoff und seinen mannigfaltigen Formen.“ Und ebenso richtig bemerkt R.: „Indem die objective Stilistik (wir behaupten: alle richtige Stilistik), sei es mit Bezug auf die menschliche Rede überhaupt oder auf eine bestimmte Sprache, den sprachlichen Stoff einem ästhetischen Werturtheil unterwirft, verlässt sie zwar das rein grammatische Gebiet (richtig gefasst liegt sie überhaupt außer diesem Gebiete), tritt zusammen mit Rhetorik, Metrik, Poetik der Grammatik zur Seite und bildet mit diesen einen Theil der allgemeinen Kunstlehre“ (richtiger: eine besondere Kunstlehre, gleich der Architektonik, musikalischen Compositionslehre u. s. w.).

Diese richtigen Ansichten hätte R. festhalten und aus ihnen den Begriff und die Aufgabe der Stilistik entwickeln sollen, wodurch deren Verhältnis zur Grammatik im allgemeinen und zur Syntax im besonderen von selbst klar geworden sein würde. Uns nahe an die eigenen Worte des Verfassers haltend, können wir sagen: Stilistik ist die Lehre von den verschiedenen Arten und Zwecken der sprachlichen Darstellung, also kurz: sprachliche Darstellungslehre, eine (ästhetische) Kunstlehre; während die gesammte Grammatik nur die Lehre von den elementarischen Mitteln hierzu, vom gesammten Sprachstoff in allen seinen Formen, also eine Art Technik ist. Und um das Verhältnis zu den übrigen Theilen der gesammten Sprachwissenschaft klar zu stellen, hätte Ries seiner Begriffsreihe: Laut — Wort — Wortgefüge ein viertes Glied zufügen müssen, etwa mit dem Worte Sprachgefüge, welches dann als Gesammtbezeichnung für alle stilistischen Gebilde und somit als das Object der Stilistik zu gelten hätte. So wäre klar geworden, dass die gesammte Sprachwissenschaft in vier Kreise (Theile): Lautlehre, Wortlehre, Syntax und Stilistik zerfällt, die sich concentrisch um den gleichen Mittelpunkt lagern, so dass der erste den kleinsten Kreis bildet, jeder folgende aber den oder die vorigen in sich schließt, alle zu einander in analogem Verhältnis stehen, aber auch das gleiche Maß von Selbständigkeit besitzen: $1:2=2:3=3:4$, oder umgekehrt: $4:3=3:2=2:1$. Die Analogie würde sich auch darin zeigen, dass von jedem niederen Theile zum nächst höheren ein Übergang stattfindet, indem es Laute und Lautgebilde gibt, die zwar noch keine eigentlichen Worte sind,

aber bereits als Worte functioniren, ferner Worte und Wortverbindungen, die bereits als syntaktische Gebilde dienen, ohne eigentliche Sätze zu sein, endlich syntaktische Formen, die bereits als stilistische Gebilde anzusehen sind; Beispiele für die zwei ersten Kategorien wären überflüssig, für die dritte verweisen wir auf Sinnsprüche, Epigramme und sonstige sehr kurze Arten der sprachlichen Darstellung, die ihrer äußeren Gestalt nach den Kreis der Syntax nicht überschreiten. Überall liegt als fernere Analogie dem Äußeren ein Inneres zu Grunde, man kann sagen: jeder Laut hat eine Seele, man sagt: jedes Wort hat eine Bedeutung, jedes Wortgefüge (syntaktische Gebilde) einen Sinn, jedes Sprachgefüge (stilistische Gebilde) einen Inhalt, ein Thema, ein Sujet, eine Idee u. s. w. Beschränkt man den Ausdruck Stil, wie es Referent für richtig hält und wie es in den übrigen Künsten ausschließlicher Sprachgebrauch zu sein scheint, auch hier, wo die menschliche Rede als Ausdrucksmittel des geistigen Schaffens dient, auf selbständige und abgeschlossene Darstellungen eines geistigen Gehaltes, also auf die sinnliche (mündliche oder schriftliche) Erscheinung von Productionen, wie es die schon erwähnten Sinnsprüche, Epigramme, ferner Anekdoten, Briefe, Beschreibungen, Erzählungen, Lieder, Sagen, Märchen, Abhandlungen, Reden, Dramen, Lehrbücher u. s. w. u. s. w. sind: dann ist die Stilistik von der Syntax und von der ganzen Grammatik reinlich abgegrenzt: sie behandelt dann nicht das grammatische, also auch nicht das syntaktische Material, sondern sie setzt es als bekannt und geklärt voraus, um es für ihre Zwecke auszuwählen, zu verwenden, zu verwerten, gerade so wie die musikalische Compositionslehre ihre elementarischen Hilfsmittel (Melodik, Rhythmik, Harmonik etc.) als gegeben und bekannt voraussetzt, wie ferner die Malerei, die Plastik und Architektonik gleichfalls die Bestandtheile ihrer Technik als durchgearbeitet und klargestellt betrachten, bevor sie stilgemäß künstlerische Einheiten, eigenthümlich ausgeprägte Werke hervorbringen können. — Nach alle dem behaupten wir: die Stilistik steht zur Syntax genau in demselben logischen Verhältnis, in welchem die Syntax zur Wortlehre steht. Und indem wir die eigenen Worte von Ries über die Syntax für die Stilistik adoptiren, sagen wir von dieser: Sie behandelt die Verbindung der syntaktischen Gebilde zu neuen Einheiten oder die Sprachfügung. Ihr Gegenstand sind die Sprachgefüge, alle Sprachgefüge, nichts als die Sprachgefüge; sie hat die syntaktischen und alle anderen grammatischen Formen nur soweit zu berücksichtigen, als von ihnen die Natur der stilistischen Gebilde als solcher berührt wird.

Nun noch ein Wort über einen anderen Punkt. Ries erwähnt im Zusammenhang mit der Stilistik auch die Rhetorik, Metrik und Poetik als der Grammatik zur Seite stehende Disciplinen. Was ist es nun mit diesen Disciplinen, und wie sind sie der gesammten Sprachwissenschaft einzuordnen? Nachdem sie einmal berührt sind, obwol dies in der Untersuchung über den Begriff der Syntax nicht gerade nöthig gewesen wäre, muss auch eine Andeutung über ihren Platz gestattet sein, zumal das übliche Schweigen hierüber auf einer offenbaren, auch von Ries adoptirten Einseitigkeit in der Behandlung der Grammatik wie der Stilistik beruht. Man hält sich nämlich hierbei fast ausschließlich an die Sprache der Prosa, während es doch auch poetische Sprachwerke und in vielen derselben eigene Formen gibt. Was ist es nun mit diesen poetischen Formen? Freilich werden sie in eigenen Disciplinen erörtert; aber wie stellen sich diese letzteren zur Grammatik und zur Stilistik? Das muss doch auch klar sein oder klar gemacht werden, wenn es sich um eine wissenschaftliche Ansicht vom Bau der Sprache, um das ganze System der menschlichen Redekunst und also auch um die Theile und die Disposition desselben handelt. Da muss ohne Zweifel die durch den erwähnten Unterschied bedingte Bifurcation allenthalben in Rechnung gestellt werden. Schon in der Lautlehre liegt die Doppelbeziehung auf die prosaische und poetische Ausdrucksform nahe, obwol sie hier meist nicht besonders betont wird; deutlich tritt sie aber in allen weiteren Kreisen der Sprachbetrachtung hervor. Wenn wir nun diesen und alle früheren Punkte berücksichtigen, so wird sich folgende Disposition der gesammten Sprachwissenschaft ergeben:

Sprachwissenschaft

A. elementarische (Grammatik oder Technik):			B. höhere (Stilistik oder Kunstlehre):	
I.	II.	III.	I.	II.
Lautlehre;	a) Wortlehre, b) Prosodik;	a) Syntax, b) Metrik.	allgemeine;	besondere a) Rhetorik, b) Poetik.

Man könnte auch die Abtheilung B als IV. ohne weiteres an III. anschließen, die Logik hätte dagegen nichts einzuwenden. Sie hat aber auch gegen die obige Dichotomie nichts einzuwenden und dieselbe empfiehlt sich aus gewichtigen Gründen sachlicher Natur. Diese zu entwickeln, oder das Schema selbst näher zu begründen und gegen Einwürfe zu vertheidigen, würde hier, in einer Buchbesprechung nicht am Platze sein. Referent legt dasselbe zur Prüfung vor, die er durchaus nicht als überflüssig bezeichnen will; die kategorische Ausdrucksform für seine Ansicht hat er nur der größeren Bestimmtheit halber gewählt. Doch glaubt er, dass seine Skizze eingehender Untersuchung wert sei, und es würde ihn sehr freuen, wenn sich dieser letzteren besonders der gewiegte und scharfsinnige Verfasser des angezeigten Buches, das wir nochmals einem ernsten Studium dringend empfehlen, unterziehen wollte. H.

Arthur Wunnenstein, Die kirchlichen Zustände der deutsch-evangelischen Gemeinde. Zeitgemäße Betrachtungen am Ende des scheidenden Jahrhunderts. Allen denkenden Protestanten gewidmet. Stuttgart 1894, Matthias Brennwald & Co. Preis 80 Pf. Durch jede Buchhandlung beziehbar.

Gar häufig hört man in unsern Tagen die bittere Klage, dass die Sittlichkeit des deutschen Volkes im Sinken begriffen sei. Das Ergebnis der Nachforschung über die Ursachen dieser bedenklichen Zeiterscheinung ist ein gar verschiedenes und entspricht je dem Standpunkte, den der Untersuchende einnimmt. Liegt aber nicht auch in der evangelischen Kirche und in ihren Einrichtungen eine Mitschuld? Hat sie resp. die Geistlichkeit von jeher ihre Aufgabe voll und ganz erfüllt? Diese und ähnliche Fragen, welchen in der Regel nicht die gebürende Aufmerksamkeit geschenkt wird, finden wir in dieser Broschüre in freimüthiger, unbefangener Weise in die Beleuchtung gerückt, indem sie sich nach einleitenden Bemerkungen über die Bedeutung des geistlichen Amts, über das Verhältnis des Geistlichen zu Gott und seinem Beruf, über die Stellung desselben zur Gemeinde, über die gottesdienstlichen Handlungen u. s. w. des Näheren ausspricht. Möge dieser höchst zeitgemäße Nothschrei und dieser ernstliche Mahnruf eines Laien nicht ungehört in der Luft verhallen. Nach dem bekannten Ausspruch eines Geistlichen soll es nicht nur Reis-Christen in China, sondern auch deutsche Reis-Lehrer geben. Dass aber Reis-Prediger in Deutschland gar keine Seltenheit sind, zeigt das anziehend und interessant geschriebene Schriftchen, welches allgemeines Aufsehen erregen dürfte. Es sei den Lesern des Pædagogiums aufs nachdrücklichste empfohlen. Nimm und lies! Besonders werden die Herren Lehrer ersucht, für die Verbreitung des Schriftchens thätig zu sein. Y.

Kurze, Deutsche Geschichte im Mittelalter (Sammlung Göschen Nr. 33). Preis geb. 80 Pf. Stuttgart 1894, Göschen.

In diesem Bändchen gibt Kurze eine Übersicht der deutschen Geschichte bis zum Jahre 1500 und zu jedem Abschnitte ein Verzeichnis der wichtigsten Quellenschriftsteller. Nach dem Vorgange von Nitzsch berücksichtigt das Büchlein auch die volkswirtschaftlichen Verhältnisse. Es enthält außerdem manche Notiz, die in den landläufigen Leitfäden fehlt, und doch gewisse Thatsachen beleuchtet und aufklärt (z. B. die Ursachen einiger Römerzüge S. 82, 102 u. a.). In dieser letzteren Hinsicht sind auch manche Titel und Überschriften lehrreich (z. B. S. 139: „1273—1347: die Häuser Habsburg, Lützelburg und Wittelsbach im Wettbewerb um die Vorherrschaft"). Über den Königen wird das Volk nicht vergessen, Bauer und Bürger nicht über dem Ritter und

dem Clerus, die Colonisation nicht über dem Krieg. — Aufgefallen ist dem Referenten neben dem Druckfehler „Rauenthal“ (S. 137): Trocnow = Trautenau(?).
W.

Rothert, Karten und Skizzen aus der vaterländischen Geschichte der letzten 100 Jahre. Düsseldorf, Bagel. Preis 2 M. 75 Pf.

Generalmajor v. Horsetzky hat zum Gebrauch an Kriegsschulen ein Werk erscheinen lassen, „kriegsgeschichtliche Übersicht der wichtigsten Feldzüge der letzten 100 Jahre“ (Wien, Seidel), das der Verfasser der vorliegenden Skizzen wol benutzt haben mag. Die Skizzen haben den Zweck, den Schülern den oft ziemlich verwickelten Gang der Kriege — man denke an die Coalitionskriege — anschaulich vor Augen zu führen und somit das Studium zu erleichtern. Entweder kann der Lehrer nach diesem Buche eine Skizze an die Tafel zeichnen, die seinen Vortrag begleite, oder die Schüler sind im Besitze des Buches und benützen es wie ihren Schulatlas. Von Horsetzky unterscheidet es sich wesentlich durch seinen Zweck: Jener will den Gang der Kriegsoperationen Stabsofficieren erläutern und geht darum auf alle Details ein, dieses lässt alle Nebenoperationen beiseite und gibt Mittelschülern nur den Hauptgang des Krieges in großen Zügen an. Auffallend ist, wie in der Erläuterung der Karten Nr. 6 und Nr. 7 der unglückliche Feldzug Österreichs 1805 und der preußische 1806 verschieden beurtheilt werden; dort die schärfsten Ausdrücke, hier die mildeste Form über die — sagen wir blos — gleichen Thatsachen. W.

Guglia, Kaiserin Maria Ludovica von Österreich (1787—1816). Wien 1894, Gräser. Preis 1 fl.

Kaiserin Maria Ludovica, die dritte Gemahlin Kaiser Franz I., lebt im Andenken des gebildeten Deutschen fort, insbesondere durch Goethe, der sie während seines Karlsbader und Teplitzer Aufenthaltes hochschätzen lernte und ihr eine Anzahl Gedichte widmete. Seine Correspondenz mit ihrer Hofdame, der Gräfin O'Donell, hat Werner im Jahre 1884 veröffentlicht, und alles, was auf Goethe's Verkehr mit der Kaiserin Bezug hat, hat Düntzer im Jahre 1886 gesammelt. An einer Biographie der geistvollen Fürstin mangelte es bisher. Mit Berücksichtigung des ungedruckten Briefwechsels mit ihrer Mutter, der sich im Este-Archiv in Wien befindet, hat Guglia, ein vorzüglicher Kenner der Congresszeit, ein lebensvolles Bild entworfen von ihrer Jugendzeit, die sie in Wiener-Neustadt an der Seite ihrer Eltern, die durch Napoleon im Jahre 1796 ihr italienisches Erbe verloren hatten, zubrachte, von der Heirat 1808 und den ersten Jahren ihrer Ehe mit Kaiser Franz, von ihrem bedeutenden Einfluss auf die Hofkreise und Kriegspartei während des Jahres 1809, von ihrer Stellung zu des Kaisers Kindern aus zweiter Ehe, denen sie eine besorgte, liebevolle Mutter wurde, zu Maria Luise und deren Gemahl Napoleon, endlich — und das ist eines der interessantesten Capitel — von ihrer Beziehnng zu Goethe. Frühzeitig erkrankt, siechte die Kaiserin langsam dem Tode entgegen. Sie starb in Italien. Die Trauer um die Fürstin war allgemein. In Preußen erinnerte man sich an die Königin Luise, deren Schicksal in vielen Beziehungen dem der Kaiserin glich. — Die Darstellung Guglia's liest sich angenehm und hält den Leser bis zum Ende gefangen. Ein hübsches Porträt der Kaiserin ziert die Biographie. W.

Bötticher und Kinzel, Das Nibelungenlied im Auszuge nach dem Urtext. 2. Aufl. Halle 1894, Buchhandlung des Waisenhauses.

Die nenen preußischen Gymnasial-Lehrpläne vom Jahre 1891 gestatten die Lectüre des Nibelungenliedes im Urtext, ebenso seit dem Jahre 1890 wieder die österreichischen. Da das ganze Lied in der Schule nicht gelesen werden kann, so begnügt man sich dort mit einem Auszuge, hier mit den Liedern, die Lachmann als „echt“ ausgeschieden hat. Die Art, wie man die Lectüre betreibt, ist an den Schulen beider Staaten dieselbe. Ihr entspricht der Commentar in dem vorliegenden Buche. Er räumt sprachliche Schwierigkeiten aus dem Wege, erklärt im Volksepos beliebte Umschreibungen, übersetzt in freierer Weise hie

und da zur Erläuterung eine Stelle und führt auch ein in die Zeit des Ritterthums, deren gesellschaftlichen Formen, Sitten und Anschauungen u. s. w. Das letztere brachten sonst Schülercommentare leider wenig oder gar nicht.*) Oft macht auch eine Frage den Schüler auf den Zusammenhang der Stelle u. dgl. aufmerksam. Ein kurzer Abriss der mittelhochdeutschen Laut-, Flexions- und Verslehre fasst die im Commentar gegebenen zerstreuten Einzelheiten zum System zusammen. Ein Wörterbuch am Schlusse enthält ganz zweckmäßig zumeist nur die Wörter, deren Form oder Bedeutung vom Neuhochdeutschen abweicht. Unsere Anzeige wäre unvollständig, wenn wir nicht auch der „Einleitung" gedächten, in der sich die Herausgeber des eingehenderen über die im Nibelungenlied verschmolzenen Sagenkreise, sowie über die Geschichte des Liedes und seine Umdichtung aussprechen und auch die ältere Fassung der Sage mittheilen, wie sie in der Eddá und den Sagas vorliegt.

W.

Klee, Ausgeführter Lehrplan für den deutschen Unterricht in den Unter- und Mittelclassen eines sächsischen Gymnasiums. Leipzig, Teubner.

Hentschel, Lehrplan für den deutschen Unterricht in den unteren und mittleren Classen eines sächsischen Realgymnasiums. Leipzig, Teubner.

Schnippel, Ausgeführter Lehrplan im Deutschen für die mittleren und oberen Classen höherer Lehranstalten. Berlin, Gärtner.

Eine Anfrage, die an uns gerichtet wurde, beantworten wir mit der Anzeige und Besprechung der drei oben genannten Schriften, die wol das Beste sind, was die jüngste Zeit an methodischen Schriften über die Behandlung des deutschen Unterrichtes an höheren Lehranstalten geliefert hat. Was sie besonders wertvoll macht, ist der Umstand, dass sie den Stoff mit Berücksichtigung der einzelnen Classenziele behandeln und so dem Lehrer ein Bild geben, wie sich drei tüchtige Fachmänner auf Grund ihrer Erfahrung und der vorhandenen Literatur den Stoff zurechtgelegt haben zum Nutzen ihrer Schüler und im Interesse ihres Gegenstandes. Klee und Hentschel berücksichtigen blos die unteren und mittleren Classen, Schnippel die mittleren und oberen, so dass also der Lehrer ein dreifaches Bild für die mittleren Classen und ein zweifaches für die unteren Classen erhält; jedes mit einem eigenartigen Gepräge. So behandelt z. B. Hentschel den grammatischen Unterricht eingehender als Klee, dieser wieder die Correctur eingehender als der erste. Aber auch Schnippel und Klee decken sich nicht, ergänzen einander vielmehr. In einem einzigen Punkte: „Sollen die Dramen in der Schule gelesen oder blos besprochen werden", gehen die Ansichten der drei auseinander (Klee: „ja, auch gelesen", Hentschel: „nein, nur besprochen", Schnippel: „theilweise auch gelesen"). Die Art, wie sie den Lehrstoff für die einzelnen Classen zurechtlegen, geht bis ins einzelne. So geben sie z. B. genau an, was für Capitel der Grammatik zu besprechen sind, welche Fehler zu tadeln sind, welche Fehler dem Schüler zur Verbesserung zu überlassen sind, welche der Lehrer selbst verbessern muss, welcher Art die Aufsätze und die Sprechübungen sein müssen, worauf sich in jeder Classe die Aufmerksamkeit bei der Declamationsübung zu richten hat. Sie geben ferner für jede Classe einen Canon der zu lernenden Gedichte oder Dichterstellen an, lehren, wie der Lehrstoff der vorangehenden Classe mit dem der folgenden in Beziehung gebracht und erweitert und die Kenntnisse vertieft werden können, kurz sie enthalten eine Fülle anregender Gedanken und praktischer Winke, wie sie ein Anfänger im Lehramte, dem ja noch der Blick über den Aufbau des Gegenstandes in den verschiedenen Classen fehlt, so dringend benöthigt. Aber nicht blos der Anfänger, auch der gereifte Mann lernt aus den drei Büchern viel: So manche Feinheit ist ihm doch entgangen, so manche Seite läs-t sich also doch noch dem seit Jahren wiederholt behandelten Stoffe abgewinnen! Diese Einsicht erfrischt und wirkt belebend auf den ganzen Unterricht.

W.

*) Seite 71 ist Vesper durch „Abendmesse" unrichtig erläutert.

Prof. **Hans Sommert**, Grundzüge der deutschen Poetik für den Schul- und Selbstunterricht. 5. Aufl. Wien 1895, Bermann & Altmann. 100 S. 90 kr.

Ein bereits vortheilhaft bekanntes, ziemlich weit verbreitetes Büchlein, das in der neuen Auflage abermals fleißig revidirt ist. Wenn auch, besonders in der „Einleitung“, manche der aufgestellten Difinitionen noch zu Ausstellungen Anlass geben, so verdienen doch diese „Grundzüge“ reichlich den Beifall, den sie bisher gefunden, und namentlich gereicht die in sie verwebte reiche und gelungene Auswahl von erläuternden Beispielen aus der Nationalliteratur zur Erhöhung ihres Wertes. m.

Verantwortl. Redacteur Dr. Friedrich Dittes. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Erziehung und Ausbildung der Mädchen.

Ein Wegweiser für gebildete Eltern, für Lehrer und Erzieher.

Von **Albrecht Goerth,**

Direktor an der höheren und mittleren Töchterschule in Insterburg, Ostpr.

I. Teil: **Das Studium der Frauenseele.**

II. Teil: **Die Erziehung und Ausbildung der Mädchen im Elternhause und in den Schulen.**

Anhang: **Zur Frauenfrage.**

32 Bogen, gr. 8°, eleg. geh. Preis 6 Mark, geb. 7 Mark.

Dieses Werk bringt in rückhaltsloser Darstellung die offenbaren Mängel der heutigen Mädchenerziehung zur Sprache und wird in pädagogischen Kreisen großes Aufsehen erregen.

Zu beziehen durch alle Buchhandlungen, doch ist die Verlagshandlung auf besonderen Wunsch auch zu direkter Zusendung erbötig.

Julius Klinkhardt in **Leipzig** und **Berlin** W 9.

Gute Geigen

in 1/2, 3/4 und 4/4 Größen, selbst gebaut, unübertroffen in Güte und Billigkeit, liefert mit Bogen und Kasten im Preise zu 10, 12, 15, 18, 20, 24 und 30 Mark. **Gute Zithern, Guitarren, Saiten** rc. Reparaturen prompt und billig.

Friedr. Aug. Meisel, Geigenbauer in **Klingenthal** i. S., Döhlerwald 3.



NEUHEIT!

Reformhefte

für den Schreibunterricht,

15 Hefte im gewöhnl. Schreibheftformate, jedes 4 Bogen stark, pro Heft 10 Pf.

Gesetzlich geschützt, D.-R.-G.-M. Nr. 14007.

Ausführliche Prospekte

über diese Hefte stehen zu Diensten, auch ist die unterzeichnete Verlagshandlung erbötig, sämtliche Arten der Reformhefte portofrei zur Ansicht zu übersenden.

Berlin, W 9.

Julius Klinkhardt.

Musik Klass. u. modn. 2- u. 4hdg. Ouverturen, Lieder, Arien etc. 800 Nrn. **Musikalische Universal-Bibliothek.** **Jede Nr. 20 Pf.** Neu revidirte Auflagen. Vorzgl. Stich u. Druck, starkes Papier. — Elegant ausgestattete **Albums** à 1.50, revidirt von Riemann, Jadassohn etc. — Gebundene Musik aller Editionen. — Humoristica. Verzeichn. gr. u. fr. von **Felix Siegel, Leipzig,** Dörrienstr. 1.

Hierzu 2 Beilagen: 1) L. Schwann in Düsseldorf; 2) Bleyl & Kaemmerer (Paul Th. Kaemmerer) in Dresden.

Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

PAEDAGOGIUM.

Monatsschrift

für

Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

unter Mitwirkung hervorragender Paedagogen

von

Dr. Friedrich Dittes.

XVII. Jahrgang.

5. Heft, Februar 1895.

Leipzig.

Verlag von Julius Klinkhardt.

Inhalt des 5. Heftes.

Abonnements-Preis pro Quartal M. 2.25.

Alle Buchhandlungen und Postanstalten nehmen Bestellungen an.

Fort mit den Scheinidealen!

Von Prof. ***F. Mähr****-Triest.*

Ideal, viel missbrauchtes Wort! Je weniger es in der Wirklichkeit vorkommt, desto öfter und lieber führt man es im Munde, und wenn einer viel von Idealen spricht, so hat er schon eine Reihe gedankenloser Hörer oder Leser für sich gewonnen. Er gilt als edler Mensch, er hat, so heißt es, das Beste im Auge. Wären nur nicht häufig diejenigen, welche so sprechen, dem Ideale, zu welchem sie so gern anfeuern, selbst äußerst ferne. Und wehe dem Einfältigen, welcher, es mit dem gepriesenen Ideale ernst nehmend, demselben strenge nachgeht, es in den reinsten Absichten zu verwirklichen trachtet: er erregt nach allen Seiten hin Anstoß und — geht am Idealen schließlich zugrunde. Denn diejenigen, welche uns als Vorbilder gerühmt und vor Augen gestellt werden, es sind meistens märchenhafte, mythische Erscheinungen, Erscheinungen der Fabelwelt. Cicero erzählt irgendwo, dass es nur drei Paare von Freunden gegeben habe, alle drei gehören aber der Sage an: Pylades und Orestes, Kastor und Pollux, Achilles und Patroklus. Wehe demjenigen, der diese sagenhaften Gestalten als historische Gebilde betrachtet und es ihnen gleich zu thun strebt, er wird bald das Thörichte seines Beginnens zu seinem Schaden erfahren. „Es klingt so schön," sagt Goethe, „was unsre Väter thaten, wenn es im stillen Abendschatten ruhend der Jüngling mit dem Ton der Harfe schlürft. Und was wir thun, ist, wie es ihnen war, voll Müh' und eitel Stückwerk." Und wenn schon in des Jünglings oder überhaupt in des Edlen Brust das Streben glüht, Hohes, wenn nicht das Höchste zu erreichen, so wird es noch überdies angefacht mit dem Hinweis auf die Thaten und Tugenden der Vorfahren, obwol diese auch, um mit Goethe fortzufahren, ihre Thaten nicht gleich so groß thaten, als wie sie wuchsen und wurden, „wenn jahrelang durch Länder und Geschlechter der Mund der Dichter sie vermehrend wälzt". Gewissenhafter und red-

licher wäre es, den an das Ideal noch Glaubenden die Augen zu öffnen und ihren Drang, der ins Unendliche geht, durch die Aufdeckung des Thatsächlichen in die Schranken des Möglichen zu weisen. Gewissenhafter und redlicher wäre es, seine Erfahrungen den noch Unerfahrenen mitzutheilen, als sie anzureizen und aufzustacheln zu Dingen, die man selbst nicht erreichen konnte. „So laufen sie denn,“ sagt unser Dichter, „nach dem, was vor uns flieht, und achten nicht des Weges, den sie treten und sehen neben sich der Ahnherrn Tritte und ihres Erdenlebens Spuren kaum. Sie eilen nur ihrem Schatten nach, der göttergleich in weiten Fernen der Berge Haupt auf goldnen Wolken krönt.“

Das Wort Ideal gehört zu denen, die sich zur rechten Zeit einstellen, wenn Begriffe fehlen. Versuchen wir es, den Begriff des äußerst dehnbaren Wortes zu umgrenzen. Das Ideal ist das Höchste, das Beste, was man mit dem Gedanken erfassen kann. Aus der Begriffsbestimmung selbst folgt, dass derjenige ein Schwärmer ist, welcher auf geradem Wege das Ziel zu erreichen trachtet, ohne die Hindernisse in Rechnung zu ziehen, welche sich entgegenstellen. Es scheint jedoch in der Natur des Menschen zu liegen, für Ideale zu schwärmen. In der frühesten Kindheit schon lesen wir mit Entzücken jene Märchen und Erzählungen, welche mit einem Rucke den Helden aus der niedrigsten Bedürftigkeit in das höchste Glück des Reichthums versetzen. Wir bewundern gern und ganz besonders die raschen, unvermittelten Übergänge oder vielmehr Sprünge von einem Äußersten zum andern. Und doch werden wir, wenn wir den Verlauf der Dinge näher besichtigen und in denselben tiefer eindringen, wahrnehmen, wie manche Gefahr, manche Demüthigung dazwischen lag, nicht zu reden von unerlaubten Mitteln, die zur Anwendung gelangen mussten. Denn frei, sagt bekanntlich Schiller, im Äther schweben die Gedanken, eng im Raume stoßen sich die Dinge. Das Streben nach dem Ideal muss also, soll es von der Gefahr, schmählich zu scheitern oder sich etwas vergeben zu müssen, frei sein, auf der Wirklichkeit fußen, nur das Erreichbare im Auge haben, aber nach diesem beharrlich und unverzagt streben. Von den höchsten Idealen, die Schiller einmal angezogen, waren ihm, wie er im Gedichte „Die Ideale“ sagt, nur zwei treu geblieben, deren eines die „Beschäftigung“ ist, die „der Seele Sturm beschwört, die nie ermattet, die langsam schafft, doch nie zerstört, die zu dem Bau der Ewigkeiten zwar Sandkorn nur für Sandkorn reicht, doch von der großen Schuld der Zeiten Minuten, Tage, Jahre streicht“. Nur aus dem Boden der Wirklichkeit sprießen die Ideale, nur auf diesem gedeihen sie. Das Schöne der Künste, die

Wahrheit der Wissenschaft, das Gute der Gesittung, reine und edle Genüsse stellen sich erst dort ein, wo durch Ackerbau, Handel und Gewerbe Wolstand, Reichthum und Überfluss gezeitigt werden. Man verweist so gern auf die Idealität des classischen Alterthums, und doch, worin soll diese bestehen? Man behauptet, dass durch das Studium der sogenannten classischen Schriftsteller der ideale Sinn der Jugend geweckt werde. Das kann kaum anders gemeint sein, als in dem Sinne, dass die Jünglinge in diesem Studium nicht unmittelbar ein Brotstudium erblicken müssen, sondern auf einem Umwege zur Bildung geführt werden. Denn dass die Kunstwerke der Griechen und Römer mehr Idealität enthalten, als die unsrigen, wird wol kein Kenner behaupten. Im Gegentheil, sie gehen von der wirklichsten Wirklichkeit aus und stellen sich nur als Aufgabe, diese zum Höchsten zu veredeln. Ja, sie erregen durch ihre unbefangene Darstellung der Wirklichkeit nicht selten sogar unsern Ekel und Abscheu, sie müssen häufig sogar verstümmelt werden, um der schamhaften Jugend vorgelegt werden zu können. Ihre Bauwerke, ihre Bildwerke, ihre Dichtungen sind ebenso Früchte müßigen Wolstandes, wie die unsrigen meist solche für den müßigen Wolstand, sei es einzelner, sei es vieler sind. Sie haben auch nicht die Sucht, ihre Helden uns von der schönsten, edelsten Seite zu zeigen und darzustellen, sondern sie vermischen die edelsten Züge mit abstoßender Wirklichkeit, und das wirkt. Wir müssen nicht mit einem gewissen Argwohn, mit berechtigtem Zweifel diese Gestalten der Wirklichkeit aufnehmen, sondern wir erkennen darin erreichbare Vorbilder.

Ich betrachte dasjenige Ideal, welches das Nützliche nicht ausschließt, sondern mittelbar zum Vortheile hinführt, als vorzüglicher denn jenes, welches dem Nutzen entfremden soll. Das Studium der Rechte, die Heilkunde sind ideale Lebensberufe, wenigstens können sie als solche gedacht werden und werden auch in der That als solche angesehen; denn der Richter z. B. oder der Vertheidiger, vom Arzte gar nicht zu sprechen, sucht und verschafft dem Verfolgten Recht; mit diesen Berufen geht aber der Nutzen Hand in Hand. Sogar der Kaufmann, der allererst dem Gewinn nachgeht, kann seinen nützlichen Zweck idealisiren und thut das auch wirklich nicht selten. „Euch, ihr Götter, gehöret der Kaufmann. Güter zu suchen geht er, doch an sein Schiff knüpfet das Gute sich an.“

Im übrigen, was sehen die Menschen gemäß ihrem Bildungsgrade und ihren Bestrebungen nicht alles für Ideale an? Daher das Wort denn auch so viele Auslegungen zulässt und im allgemeinen gebraucht

jedermann durch den Zauber, der in ihm liegt, gewinnt, wenn man ihm die Erfüllung seiner Ideale verspricht oder ihn zur Erreichung derselben anfeuert. Verwirklichte Ideale gibt es eigentlich nur in der Kunst, und diese ist, etwa von der Baukunst abgesehen, großentheils Täuschung, wenn auch eine angenehme, förderliche Täuschung. Schaut tiefer hinter die Erscheinung, so werdet ihr die drückende Wirklichkeit entdecken, ihr werdet dann nur die oberflächliche Erscheinung des Schauspielerideals finden, ihr werdet den Dichter der Ideale selbst der Macht der Verhältnisse ohnmächtig unterworfen sehen. Und selbst im Bauwerke, im Tempel wird das forschende Auge den Feind des Idealen im versteckten Winkel entdecken als räumliche Beschränkung, als Feuchtigkeit, als Senkung des Bodens, als schädliche Einflüsse der Witterung. So ist es denn zwar gut, wenn uns der Schein bisweilen über die Noth und den Drang des Lebens erhebt, aber er soll Schein bleiben und als solcher aufgefasst und verstanden werden. Wir müssen es, sagt Schiller, der Muse danken, dass sie das Bild der Wahrheit in die Scheinregionen der Kunst hinüberspielt; sie soll aber, fährt er fort, zugleich die Täuschung, die sie schafft, aufrichtig selbst zerstören und ihren Schein der Wahrheit nicht betrüglich unterschieben. Es ist eine Gewissenssache, einen andern anzureizen zu dem, was man seiner Überzeugung gemäß selbst nicht erreichen konnte, eine Gewissenssache, den Schein für Wahrheit und Wirklichkeit auszugeben, ja ihn zu erfinden, um daraus Capital zu schlagen für die Erhöhung des Ansehens eines Standes oder einer Person. Mit Verachtung müssen edlere Naturen sich abwenden, wenn sie in späteren Jahren ein solches Treiben durchschauen. Unbarmherzig reißt manchmal ein souveräner Geschichtschreiber, ein unbestochener Dichter oder philosophischer Geist solche Scheinlappen alter, überlieferter Lügen weg und zeigt uns die verblüffende Wirklichkeit. Wenn die gegenwärtige Literatur, ja selbst theilweise schon die Presse gegen die fade, selbstsüchtige Lüge, die sich gern als Wirklichkeit glaubhaft machen möchte und es auch bei dem größeren Theil der Menschen erreicht, wenn, sage ich, jene gegen letztere zu Felde ziehen, so thun sie dies, getrieben von einem begreiflichen Abscheu, und sie sind in einem gewissen Rechte. Und wenn sie auch von den Schmähungen selbstsüchtiger Heuchler in ihrem Wirken gehemmt und beeinträchtigt werden, so werden sie doch, wenn auch vielleicht für einige Zeit zurückgedrängt, sich immer wieder geltend machen.

Also fort mit den Idealen, sofern sie nur den Blick des Einfältigen abwenden sollen von dem gemeinen Treiben der Selbst-

süchtigen; fort mit den Idealen, wenn sie nur den Unbefangenen zum Unerreichbaren verleiten sollen; fort mit ihnen, wenn der gleißende Schein sich anmaßt, Wahrheit und Wirklichkeit zu sein! Willkommen hingegen seien sie, wenn sie das Ziel bezeichnen, dem man zustreben soll, ohne es mit Gewalt erreichen zu wollen, im Bewusstsein nur das Mögliche schrittweise zu verfolgen.

Wir werden so am Ende unseres Lebens nicht mit Betrübnis und Missmuth auf gescheiterte Hoffnungen, auf eingebildete Träume, auf zerstobene Luftschlösser zurückblicken müssen; wir werden vielmehr zufrieden, das Mögliche erreicht zu haben, keinerlei Täuschung zu bereuen haben. Das Los des unverbesserlichen Idealisten ist der Zusammenbruch seiner Hoffnungen und Bestrebungen, das Los des zur rechten Zeit zur Einsicht der wahren Verhältnisse Gelangten die ruhige Zufriedenheit mit dem Erreichten.

Die Entwicklung unseres höheren Schulwesens hinsichtlich des naturwissenschaftlichen Unterrichts.

Eine historische Betrachtung der Einheitsschulfrage.

Von ***Dr. Emil Schmidt****-Großenhain.*

(Schluss.)

Hatte bis in das letzte Viertel des 18. Jahrhunderts der neue Unterrichtsgegenstand allmählich und ungehindert in die Schule eindringen und, unterstützt durch den Zeitgeist, sich ziemlich rasch Bahn brechen können, war er theilweise sogar schon sehr tief, ja für die damalige Zeit und den damaligen Stand der Wissenschaft zu tief eingedrungen, so wurde jetzt sein Siegeszug auf einmal zum Stocken gebracht — ein Stillstand, theilweise sogar ein Rückgang trat ein! Die Schulordnungen eines Ernesti, insbesondere aber eines Ickstatt, Felbiger und Marx waren der letzte Ausdruck und der letzte Sieg des vorwärtsdrängenden Geistes der Aufklärung auf dem Gebiete des Schulwesens gewesen. Das Zeitalter der Aufklärung aber neigte seinem Ende zu. In Frankreich, wo die Aufklärung die wesentlich auf den Naturwissenschaften fußende Philosophie eines Rousseau, Voltaire, Diderot, Condillac, Helvetius u. a. gezeitigt hatte, war die Revolution ausgebrochen. In Deutschland trat auf allen Gebieten des geistigen Lebens eine Reaction ein, welche sich in der Philosophie in den speculativen Systemen des Dreigestirns Fichte-Schelling-Hegel, das aus Jena aufgegangen war, auf religiösem Gebiet im Supranaturalismus und in der Dichtung in der Romantik äußerte. Auch auf dem Gebiete der Pädagogik machte sich diese Reaction geltend, und hier war es die Richtung des jüngeren Neuhumanismus, welche dem Geiste des Schulbetriebes, zum Theil auch der Schulverfassung ihr Gepräge aufzudrücken begann und jene entweder blos innere oder auch äußere Cursänderung im Fortgange der Schulentwicklung herbeiführte. Hatte man früher fast allgemein in der gesellschaftlichen Brauchbarkeit das wahre Erziehungsziel erblicken zu müssen geglaubt und darum großen Wert auf die praktische Verwendbarkeit des

Wissens und Könnens gelegt, so erschien jetzt wiederum die „Humanität“ als das höchste Erziehungsideal, und von Nützlichkeitszwecken wollte man überhaupt gar nichts mehr wissen. Hatte Gesner früher noch auf die Frage eines Freundes, ob er die besten der modernsten Dichter den besten der Alten vorziehe oder nachstelle, antworten können, dass er, die Zulässigkeit der Vergleichung vorausgesetzt, die besten der Neueren, z. B. Haller, den Virgilen und Homeren vorziehe, und hatte er sogar den Eid, den Friedrich Wilhelm I. den Erziehern seines Sohnes abgenommen hatte, dass sie den Erben seiner Krone nicht Latein lernen ließen, von seinem pädagogischen Standpunkte aus noch billigen können, so wurde jetzt der durch die wachsende Unabhängigkeit der modernen Cultur von der alten immer mehr gefährdete altsprachliche Unterricht durch die strengere Richtung des Neuhumanismus zum allein seligmachenden und allein Menschen bildenden Erziehungs- und Bildungsmittel erhoben. Und hatte selbst Herder, der ja in seinen späteren Jahren für die Alten glühte und seinem Sohne August schrieb, er solle ja jeden Tag an einem alten Autor sich zu erbauen nicht versäumen, dennoch in seiner Schule zu Weimar den altsprachlichen Unterricht, insbesondere den Umfang der Lectüre, gar sehr beschränken können, so wurde dieser jetzt wieder, wenigstens in Bayern, fast der einzige Unterrichtsgegenstand der Schulen. Und auch wo man äußerlich nicht so weit ging, wäre man doch „am liebsten“ zu der „alten Einfachheit der reformatorischen Lateinschulen“ zurückgekehrt. Waren beide, Gesner und Herder und ihre Anhänger, den Naturwissenschaften sehr gewogen gewesen, so wurden diese jetzt nicht blos verachtet und herabgesetzt, sondern es wurde ihnen sogar noch alles mögliche Schlimme nachgesagt, das sie verschuldeten und verschuldet haben sollten. Ganz besonders war man natürlich über die Philanthropisten aufgebracht, und Niethammer, mit Thiersch und Passow der Hauptvertreter des jüngeren Neuhumanismus, schrieb gegen sie das bekannte Buch: „Der Streit des Humanismus und des Philanthropinismus“, welches im Jahre 1808 erschien und der Königin Caroline von Bayern gewidmet ist. Das Buch selbst bildet den Höhepunkt des Streites, welcher damals eben losgebrochen war und, in der Hauptsache wenigstens, mit dem Siege der neuhumanistischen Partei endigte. Nie seitdem hat dieser Streit zwischen „Humanisten“ und „Realisten“ wieder vollständig geruht, und gerade in unserer Zeit, vor wenigen Jahren besonders, ist er, wie wir eingangs hervorgehoben, wieder mit voller Heftigkeit entbrannt. Hier also, in dem Streite der Philanthropisten und Junghumanisten, hat er seinen Anfang genommen.

und Paulsen hat ganz recht, wenn er sagt, dass schon damals jene Schlagwörter erfunden worden sind, „die heute noch zum Apparate der Eloquenz humanistischer Pädagogik gehören“. Es ist, als ob man O. Jäger hörte, wenn man das Niethammer'sche Buch liest; dem Humanismus stellt er als den richtigen Gegensatz den „Animalismus“ gegenüber oder, um den Ausdruck eines Schweizer Rectors, den er mit Wolgefallen citirt, zu gebrauchen: die „Erziehung zur Bestialität“ — dies seien in der That die allein richtigen und sachgemäßen Bezeichnungen für den das wahre Wesen bemäntelnden und beschönigenden Namen „Philanthropinismus“. Fürwahr, ein gewaltiger Gegensatz gegen den früheren Standpunkt des Neuhumanismus — ein Gegensatz, der umsomehr auffällt, als gerade die Vertreter der altclassischen Studien an den Universitäten, Heyne, Gottfried Hermann und Wolf, welche ja die Lehrer jener intoleranten Neuhumanisten waren, nichts weniger als engherzig und exclusiv den übrigen Wissenszweigen gegenüberstanden und auch in pädagogischer Beziehung durchaus nicht jenem Extrem huldigten. Es kann darum auch nicht genügen, sich diesen Umschwung der pädagogischen Anschauungen als die naturnothwendige Reaction gegen die früheren rationalistischen Bestrebungen zu erklären, es musste noch ein anderer Umstand hinzukommen, der diese Einseitigkeit und Ausschließlichkeit der pädagogischen Überzeugungen herbeiführen half, und ich glaube nicht zu irren, wenn ich diesen näheren Umstand in der damals die Geister beherrschenden Philosophie eines Fichte, Schelling und Hegel erblicke. Das durch die Befreiungskriege über Deutschland gekommene Elend wirkte hierbei, wenigstens was die Schätzung der Naturwissenschaften betrifft, nur indirect, aber doch verstärkend mit, einmal insofern, als dadurch alles das, was die früheren Jahrzehnte für gut befunden hatten, stark in Misscredit gerieth, anderntheils, indem gerade durch die deutsche Schmach der Ausbruch jener Graecomanie unterstützt wurde, welche — nach Passow-Jachmann's Meinung — in der Rückkehr zum Griechenthum sogar auch das einzige Mittel zur Hebung Deutschlands erblickte. Der Einfluss der drei Philosophen auf die Weiterentwicklung des höheren Schulwesens war ein doppelter, ein negativer und ein positiver. Einmal hielten sie, wie wir noch genauer sehen werden, durch Charakter und Inhalt ihrer Philosophie in Deutschland die Entwicklung und Anerkennung der Naturwissenschaft als solcher auf lange Zeit nieder, und anderntheils — das ist für uns jetzt das Wichtigste — waren sie es, welche jene Anschauung nicht nur verbreiten, sondern höchst wahrscheinlich auch begründen halfen, die in den alten Sprachen

die einzigen Mittel wahrer Menschenbildung sah. Derselbe Gegensatz, in welchem die Philanthropisten und Junghumanisten stehen, wiederholt sich auch in den philosophischen und pädagogischen Anschauungen Kant's, des Gönners der Philanthropisten, und der drei Jenenser Philosophen. „Die elenden Gründe," schreibt der vornehme Schelling, „aus welchen das Erlernen der alten Sprache von der modernen Erziehungskunst bestritten wird, bedürfen keiner Widerlegung. Sie gelten nur für ebenso viele besondere Beweise der Gemeinheit der Begriffe, welche dieser zu Grunde liegen." In dasselbe Horn bliesen auch Fichte und Hegel, aber sie formulirten ihre Ansicht bestimmter und brachten wenigstens Gründe bei. Hegel, der Philosoph des „Abstracten", meinte, die neuere, spielende Pädagogik habe vollständig unrecht, wenn sie glaube, dass äußere, sinnliche Gegenstände ein Bildungsmaterial für das Kind seien, daran könne der Geist überhaupt nicht geübt werden. Man solle vielmehr sofort mit dem Allerabstractesten, mit dem Sprachunterricht beginnen; denn in der Sprache, besonders in der Grammatik, „fängt der Verstand selbst an gelernt zu werden". Auch für Fichte war die Erlernung der alten Sprachen, nach Paulsen's Ausdruck, „gleichsam das Bad der intellectuellen Wiedergeburt, wodurch die Fähigkeit zu denken überhaupt erst erlangt wird". Mit diesen Philosophen nun standen die Häupter des jüngeren Neuhumanismus auch im Leben in mannigfachster Beziehung. Niethammer war Professor in Jena und wurde daselbst in die Fichte'sche Philosophie eingeweiht, dann lehrte er zugleich mit Schelling in München, und auch mit Hegel war er bekannt, den er sogar nach Bayern brachte, wo Hegel Gymnasialdirector wurde. Thiersch war ebenfalls mit dem damals in München hochgeehrten Schelling gleichzeitig dort thätig, und Schelling selbst war Mitglied der Commission, welche Thiersch's Pläne berieth. Und auch Süvern, der die preußischen Pläne zu entwerfen berufen wurde, war, ebenso wie der excentrische Passow, Fichte's Schüler und Anhänger! Kein Wunder also, wenn jene drei Philosophen auch einen bedeutenden Einfluss auf die Gestaltung der pädagogischen Anschauungen jener Männer gewannen. Es ist bekannt und bereits angedeutet worden, dass man jetzt und schon während des Aufklärungszeitalters, da der praktische Nutzen und die wirkliche Verwendbarkeit der alten Sprachen bei der fortschreitenden Emancipation der neuen von der alten Cultur und Wissenschaft immer geringer zu werden anfing, mehr und mehr darauf verfiel, ihren Wert für die allgemeine Menschenbildung hervorzuheben. Hatten aber die älteren Neuhumanisten in dieser Beziehung mit ihrem gesunden

Menschen- und Pädagogenverstande ganz richtig den Wert der alten Sprachen für die ästhetische und ethische Bildung des Menschen hervorgehoben, so kam man jetzt, und sogar Gedike in seinen späteren Jahren, immer mehr dahin, sicherlich eben durch die psychologisch-pädagogischen Ideen jener Philosophen, in ihnen ganz besonders auch die vorzüglichsten, ja, wenigstens was Thiersch und Passow betrifft, in ihnen sogar die einzigen Mittel zu erblicken, wodurch das Denken der Menschen geschult, ja sogar erzeugt werden könne. Sie, die speculativen Philosophen, und besonders Hegel, sind die geistigen Väter jenes auf unrichtigen philosophischen Voraussetzungen beruhenden Begriffes der formalen Bildung, den wir jetzt ja auf Grund besserer psychologischer Erkenntnis in einem richtigeren Sinne fassen, welchem die Meinung zugrunde lag, dass man das Denken, besonders die abstracteren wissenschaftlichen Formen desselben, erst von außen in den Menschen hineinbringen müsse, was eben, nach Hegel, besonders durch das Gedächtnis, durch schweigendes Auswendiglernen, vor allem anderen durch die Grammatik der Sprache, in welcher ja die Formen des Geistes niedergelegt seien, geschehen könne — dann erst könnten diese Formen mit „materialem" Bildungsstoffe, der ja mit der Zeit wechsle, erfüllt werden*): daher jetzt auf einmal — im Gegensatz zu der älteren Generation der Neuhumanisten — die Betonung der Grammatik, besonders durch Thiersch, daher auch die Meinung Thiersch's, dass jeder, selbst der barfüßige Gänsehirte auf dem Felde, wenn er sich bilden wolle, Latein studiren müsse, dass die alten Sprachen überhaupt für alle Zeiten die Grundlagen des höheren Unterrichtes sein und bleiben müssten. Der Satz, dass allein durch die alten Sprachen formale Bildung erzielt werden könne, galt damals unter den Schulmännern geradezu als Axiom**) — die entgegenstehenden Behauptungen der Philanthropisten wurden ignorirt. Natürlich, dass jetzt auch den Naturwissenschaften jeder formale Bildungswert abgesprochen wurde und dass sie infolgedessen als ein unnützer Ballast, manchen sogar als ein schädlicher Bestandtheil des menschenbildenden Unterrichtes erschienen — die Verachtung der Naturwissenschaft war ja

*) Vergleiche hierzu auch: „Snell, Skizze einer philosophischen Begründung des Gymnasialunterrichts" (Dresden, 1833), welche ebenfalls auf Hegel fußt und in welcher derselbe Geist spukt.

**) Vergleiche hierzu außer dem Niethammer'schen Buche auch Koch, „Die Schule der Humanität" (gekrönte Preisschrift, 1811), ein Buch, das es zwar jedem rechtmachen möchte, sich aber dennoch dieses Grundgedankens nicht erwehren kann, s. S. 44, 77.

bekanntlich auch ein wesentliches Charakteristicum jener das Abstracte vergötternden Dreimännerphilosophie.

Solche Anschauungen nun gewannen jetzt theils direct, theils indirect den tiefstgehenden Einfluss auf das gesammte höhere Schulwesen Deutschlands. Am nachhaltigsten und durchdringendsten wirkte dieser Einfluss in Bayern, wo Niethammer und Thiersch, die Pläne Ickstatt's umstürzend, auf lange Zeit hinaus dem Schulwesen das Gepräge ihrer Denkungsart aufdrückten und infolgedessen die Entwicklung des naturwissenschaftlichen Unterrichts für Bayern bis in unsere Tage herein niederhielten. Dort also, wo die Ideen der Aufklärung am plötzlichsten und tiefsten eingewirkt hatten, dort machte sich jetzt auch die reactionäre Bewegung am meisten fühlbar. Beide, Niethammer und Thiersch, deren Pläne im Jahre 1808, dem Jahre des Erscheinens jener Streitschrift, und 1829 erschienen, merzten den naturwissenschaftlichen Unterricht aus dem Lehrplane fast vollständig aus — besondere Stunden waren dafür überhaupt nicht mehr angesetzt, und so ist es bis in die neueste Zeit herein geblieben. Er hätte — das war noch ein besonderer Grund Thiersch's, der, was er gerade brauchen konnte, von seinem Göttinger Collegen Herbart herübernahm — die „Concentration" gestört, womit er jedoch Herbart's Meinung, wie wir gleich weiter sehen werden, ganz und gar nicht getroffen hatte. — Nicht so sichtbar, wenigstens äußerlich, in der Schulordnung nicht sichtbar, machte sich der Einfluss der neuen Strömung in Preußen geltend. Während man dort bis zur Zeit der Befreiungskriege staatlicherseits kaum tiefer in die Gestaltung des höheren Schulwesens eingegriffen hatte, ging man jetzt mit um so regerem Interesse und um so größerem Eifer und sogar auch mit etwas mehr Vorsicht als in Bayern an die Arbeit. Seine endgültige einheitliche Organisation erhielt das preußische Schulwesen in dem Jahre 1816 und zum zweiten Male, ohne erhebliche Änderungen, im Jahre 1837. Auch hier in Preußen hatte die jüngere neuhumanistische Richtung die Oberherrschaft. Den ersten Plan bearbeitete der schon erwähnte Süvern, den zweiten Johannes Schulze: beide Schüler Wolf's, der eine dazu Schüler und Anhänger Fichte's, der andere, Schulze, einer der intimsten Bekannten Hegel's, zu dem er noch als Geheimer Oberregierungsrath in die Schule ging. Wenn es trotzdem aber in Preußen nicht zu einer derartigen Rückwärtsbewegung und völligen Unterdrückung des naturwissenschaftlichen Unterrichtes wie in Bayern kam, sondern ihm immerhin in jeder Classe wöchentlich zwei Stunden zugewiesen wurden, so war dies hauptsächlich dem Einflusse zweier

Männer zu verdanken, welche ebenfalls, der eine amtlich, der andere außeramtlich, ihre gewichtigen Stimmen mit in die Wagschale legen durften: dem Einflusse Herbart's und Alexander v. Humboldt's. Herbart war besonders mit deswegen nach Königsberg empfohlen und berufen worden, weil man ihn gerade als Pädagogen sehr schätzte und sich von seiner Thätigkeit einen heilsamen Einfluss auf die damals während des Krieges und nach Fichte's „Reden an die deutsche Nation" allerwärts so dringend gewünschte Reform des Schulwesens versprach; er selbst war näher bekannt mit Süvern, der ihn sehr schätzte und selbst auch Professor in Königsberg gewesen war. Dazu war Herbart auch Mitglied der „wissenschaftlichen Schuldeputation", als welches er mehrere Gutachten über die Verbesserung des höheren Schulwesens verfasste, worin er die ungenügende Berücksichtigung des naturwissenschaftlichen Unterrichtes streng rügte und u. a. auch über das Niethammer'sche Buch ein kräftiges Wörtlein sagte. Gerade die Naturwissenschaften schätzte er aufs höchste — sie galten ihm als schlechthin unersetzbar durch andere Bildungsmittel. Wenn auch die Philanthropisten bereits ein starkes Gefühl und auch schon eine gewisse Erkenntnis von dem Werte der Naturwissenschaften für den Jugendunterricht gehabt hatten, so ist Herbart doch der erste, der, als gründlicher Kenner des Gegenstandes, frei von der Modephilosophie seiner Zeit, seine pädagogische Bedeutung in vollster Klarheit, Tiefe und Gründlichkeit erfasste, er war der erste, der mit pädagogischem Takte die außerordentlich erzieherische Kraft der Beschäftigung mit der Chemie, die doch damals noch in den Windeln lag, erkannte und als Erziehungsmittel (im Hause Steiger's) mit größtem Erfolge verwertete! „Mögen die Philologen," sagt er in einem der erwähnten Gutachten äußerst nüchtern, „ihre alte bekannte Ausrede von der formal bildenden Kraft des Sprachstudiums in die neuesten Phrasen kleiden; das sind leere Worte, wodurch niemand überzeugt werden wird, der die weit größeren bildenden Kräfte anderer Beschäftigungen kennt." Dass auch Alexander v. Humboldt nicht unwesentlich für eine höhere Wertschätzung naturwissenschaftlicher Bildung und ihre Berücksichtigung in den höheren Schulen vieles mit beigetragen hat, lässt sich, abgesehen von verschiedenen Andeutungen bei Gelegenheit der später wieder ausbrechenden Streitigkeiten, schon daraus entnehmen, dass es ja sein Bruder, der Gräcist Wilhelm v. Humboldt, war, unter dessen oberster Leitung die erste Organisation des Schulwesens erfolgte, und dass Alexander v. Humboldt, als er späterhin in Berlin weilte, bei Hofe eine der gefeiertsten und einflussreichsten

Persönlichkeiten war und ihm selbst auch, dem ja gerade die Hebung der Volksbildung so sehr am Herzen lag, die Übernahme des Cultusministeriums angetragen wurde. Möglich, ja wahrscheinlich, dass auch Schleiermacher, der ebenfalls ein Freund der Naturwissenschaften und sogar Vorsitzender der wissenschaftlichen Schuldeputation in Berlin war, sowie „ein auswärtiges Mitglied derselben in Breslau, an dessen Gymnasium der naturwissenschaftliche Unterricht durch Professor Wimmer besonders gut ertheilt wurde," ihr Theil zur Lösung der Frage mit beigetragen haben.*)

Formell, äußerlich war nun freilich dem naturwissenschaftlichen Unterrichte eine, wenn auch bescheidene Stelle im Unterrichtsplan der höheren Schule gesichert, in Wirklichkeit aber war es um seinen thatsächlichen Betrieb in jener Zeit sehr traurig bestellt. Den Lehrplan hatten jene Männer wol beeinflussen können, aber den Geist der Schule und der Schulmänner vermochten sie freilich nicht umzugestalten. Die Überzeugungen und Grundsätze der Junghumanisten und des oberen Leiters waren fast durchgängig ja auch diejenigen der aus gleicher Schule hervorgegangenen und in gleichen Anschauungen groß gewordenen übrigen Schulmänner, Lehrer, Directoren und Schulräthe. Herrschte der Geist des jüngeren Neuhumanismus auch nicht vollständig mehr auf dem Papiere, so herrschte er doch, in Preußen, wie auch in Sachsen, in Wirklichkeit in der Schule. Die Lehrer der Gymnasien waren sämmtlich Philologen oder Theologen, die meist mit gründlicher Verachtung auf die Naturwissenschaften herabsahen und selbst natürlich kein Sterbenswörtlein von ihnen wussten. Der naturwissenschaftliche Unterricht war das aufgezwungene Stiefkind der Schulen. Von einer allgemeinen Anerkennung seines Bildungswertes — obwol sie ja eigentlich in der Aufnahme des Unterrichtsgegenstandes formell lag — war nirgends, auch in den leitenden Kreisen noch lange nicht, die Rede. Das beweisen schlagend genug verschiedene Schriften, so die von S. Schultz und Elias Fries, welche gerade über die Frage, ob die Naturwissenschaften ein Bildungsmittel seien oder nicht, in jener Zeit erschienen und sich alle bemühten, den Schulmännern und Laien diese „Streitfrage" im bejahenden Sinne auseinanderzusetzen und die Naturwissenschaften gegen die verschiedensten Angriffe zu vertheidigen. Man musste sich sogar, die Schulmänner an ihrer schwächsten Seite fassend, dazu herbeilassen, ihren

---

*) Vergleiche hierzu: Ratzeburg, „Die Naturwissenschaften als Gegenstand des Unterrichts", S. LXIX.

Wert für den Sprachunterricht in ein möglichst günstiges Licht zu setzen, um wenigstens von dieser Seite aus Verständnis und Beifall zu finden, wie das im Jahre 1812 Karl August Mauermann, erster College am Gymnasium zu Görlitz, that, welcher bei Gelegenheit einer Gedächtnisfeier über das Thema sprach und schrieb: „dass die Beschäftigung mit der Naturkunde auf Gelehrtenschulen die Erlernung der alten Sprachen nicht hindere, sondern vielmehr befördere, und dass dadurch das Lesen der Alten erst nützlich und verständlich werde," in welcher Schrift er sich zugleich auch mit bemühte, die verbreitete Meinung zu widerlegen, dass die Naturwissenschaften „eine Beschäftigung für niedere Geister" seien. Fast nirgends wurde darum auch diesem Gegenstand die gebürende Pflege zutheil. Wimmer klagt in seinem Aufsatz „Über den Unterricht in der Naturgeschichte" (in der Einladungsschrift des Kgl. Friedrichgymnasiums zu Breslau vom Jahre 1829): „Wir können nicht umhin, unser ernstliches Bedauern über die große Geringschätzung, mit welcher wir auf vielen Schulen die Naturgeschichte auch in der bestehenden beschränkten Form behandelt sehen, hier öffentlich zu äußern . . .; nur in seltenen Fällen ist der Unterricht Männern übergeben, die des Gegenstandes selbst mächtig sind . . .; wenn er Hilfslehrern oder Candidaten anvertraut wird, denen selbst die Sache ganz fremd ist, ein Fall, der uns öfter vorgekommen ist, die also das eben erst aus dem Handbuch Erlernte den Schülern wiedergeben müssen" — meistentheils wurde übrigens einfach aus dem Handbuche vorgelesen — „so möchten wir einen solchen Unterricht nur für eine Zeitversplitterung halten und können auch nicht den geringsten Erfolg davon erwarten. . . . Die Gründe dieser Geringschätzung liegen zum Theil klar vor Augen." Auch in Sachsen lagen die Verhältnisse nicht günstiger. Hier war immer noch die Schulordnung Ernesti's vom Jahre 1773 in Geltung. Aber selbst die geringen Anforderungen dieser wurden kaum irgendwo wirklich erfüllt — die eingetretene geistige Wandlung hatte sich eben, officiell oder inofficiell, überall geltend gemacht. Für die Leipziger Thomasschule musste sogar zur Wiederanstellung eines Mathematikers von einem reichen Bürger ein Capital ausgesetzt werden. Vereinzelt nur, so in Zittau, wurde dem so stiefmütterlich behandelten Fache eine gewisse Pflege zutheil; andernorts ließ man die Naturwissenschaften „wild wachsen".

Wo in aller Welt sollten aber auch die Lehrer für die Naturwissenschaften herkommen? Wer sollte dieses verachtete und wenig lohnende Wissensfach studiren? Die es aus Liebe und Interesse für

den Gegenstand dennoch thaten, mussten hungern. An den Universitäten war es infolgedessen und infolge der herrschenden philosophischen Richtung um die Naturwissenschaften kläglich bestellt. Fast alle Zweige der Naturwissenschaften, noch dazu mit Einschluss der mathematischen und physikalischen Geographie, waren gewöhnlich in einer Hand vereinigt — in Erlangen vertrat Gotthilf Heinrich Schubert dieses Riesengebiet, und erst Raumer erzwang eine kleine Erleichterung. Schon deswegen und noch viel mehr wegen der völligen Unwissenheit der Studirenden konnten nur die einfachsten Elemente vorgetragen werden, noch dazu ohne sie genügend veranschaulichen zu können, da es an Lehrmitteln fehlte. Nur die Philologie war an den Universitäten, besonders an der 1810 neugegründeten Berliner, gut und reichlich vertreten. Das wesentlichste Mittel naturwissenschaftlicher Forschung und naturwissenschaftlichen Unterrichtes aber, die Laboratorien, gab es kaum; die wenigen, welche bestanden, waren in elendem Zustande. Selbst die berühmtesten „Chemiker" Deutschlands konnten, wie Liebig erzählt, nicht die Analyse lehren. Wer etwas lernen wollte, musste, wie es Liebig und Wöhler thaten, ins Ausland gehen; denn hier hatte es keinen Neuhumanismus, wenigstens nicht als herrschende Richtung, und auch keine speculative Philosophie gegeben. Unterdessen aber war hier die naturwissenschaftliche Forschung mit Riesenschritten vorwärts geeilt. Während in Deutschland Hegel aus den Zahlen des Platonischen Timäos bewies, dass es nur sieben Planeten geben könne, entdeckte Piazzi in Rom den achten, den „Unstern" Ceres. Während in Deutschland Fichte, Schelling und Hegel zu speculiren und den Besten ihrer Zeit die Köpfe zu verdrehen begannen, begründete in französischen Landen ein Lavoisier die neuere wissenschaftlich-chemische, quantitative Forschung, ein Hauy die heutige Krystallographie und Mineralogie, ein Saussure die Pflanzenchemie, Jussieu und Decandolle das natürliche Pflanzensystem, stellte man dort zur Feststellung eines einheitlichen Normalmaßes schwierige Erdmessungen an, wurde in Paris im Jahre 1794 die erste polytechnische Hochschule gegründet, an welcher ein Gay Lussac und Arago als Lehrer thätig waren, förderten in Italien Galvani und Volta die wichtigsten Resultate zu Tage, legte in Schweden Berzelius den Grund zu dem großartigen Lehrgebäude der heutigen Chemie, entdeckte in Dänemark Örsted den Elektromagnetismus, der bald das ganze öffentliche Verkehrswesen umgestalten sollte, erstanden in England Dalton und Davy und begann der Stern eines Faraday, des Begründers der gegenwärtigen Elektricitätslehre, aufzugehen. Selbst die beiden größten

deutschen Forscher jener Zeit, Liebig und Humboldt, sogen aus fremdem, französischem Boden ihre reichsten Anregungen und die beste Nahrung. So waren die Naturwissenschaften dennoch, während sie in Deutschland ein kümmerliches Dasein fristeten, durch das Ausland ein gut Stück gefördert worden, und natürlich auch in Deutschland hatten sich ihre meist unmittelbar in das praktische Leben eingreifenden Resultate geltend gemacht, auch das wirtschaftliche Leben Deutschlands war dadurch ein gut Stück vorwärts gekommen und verändert worden. Die Dampfmaschine, welche eben um jene Zeit in England ganz bedeutend vervollkommnet worden war, begann ihre Herrschaft anzutreten, neue Gewerbe und neue Arbeitsweisen entstanden. Zu alledem fand jetzt, nach den so glorreich verlaufenen Befreiungskriegen, gerade in Deutschland auf allen Gebieten des wirtschaftlichen Lebens und in allen Zweigen menschlicher Thätigkeit ein mächtiger Aufschwung statt.

Nur das durch den Neuhumanismus neugeordnete Schulwesen war stehengeblieben, theilweise sogar zurückgeschritten — nichts anderes konnte die Folge sein, als dass sich jetzt allmählich ein Abstand, ein Spalt zwischen Schule und Leben und auch schon zwischen Wissenschaft und Schule aufzuthun begann; denn auch die Philologie hatte sich unterdessen als ein besonderer Zweig der Wissenschaft neben anderen abgetrennt und war in die Detailforschung eingetreten, und die alten Sprachen verloren immer mehr an allgemeinerer Bedeutung für die Wissenschaft. Dass das Gymnasium seinem ihm früher gestellten Zwecke, eine allgemeine Bildungsanstalt für alle zu sein, nicht mehr entsprach, konnte dem Nichthumanisten nicht mehr zweifelhaft sein. Dass es aber den Fortschritten der Wissenschaft und den neu herantretenden Forderungen des Lebens irgendwie nachgeben würde, war nach Lage der Sache keinesfalls zu erwarten: jetzt nun waren die Bedingungen und die Nothwendigkeit gegeben, neue Schulen zu schaffen. Jetzt erst, nicht eigentlich schon in der Vorzeit, trat eine Spaltung des höheren Schulwesens ein, die man heutigentags wieder zu beseitigen strebt und die schon einmal durch die Besonnenheit vor allem der älteren Neuhumanisten fast völlig vereitelt worden war. Das steht wol fest: wären jetzt ein Gesner, Herder, Ernesti noch am Ruder gewesen, auch diesmal hätte dieses Schisma unseres höheren Schulwesens nicht entstehen können. So aber verschlossen sich die Gymnasien den energisch geltend gemachten Forderungen des Lebens gegenüber mit vornehmer Nichtachtung, und man musste sich selbst helfen: Realschulen — wozu ja der Gedanke,

der Name und das Vorbild längst vorhanden waren — wurden gegründet. In den zwanziger und dreißiger Jahren unseres Jahrhunderts war es, da das bis dahin nur vegetirende und wenig verbreitete Realschulwesen gleichsam über Nacht zu voller Blüte gedieh. Jetzt erst ging in größerem Maße in Erfüllung, was Wenzky, Resewitz, Schöttgen u. a. schon im vorigen Jahrhundert, von der Aufklärung beeinflusst, gefordert hatten. Zu keiner Zeit noch war der Drang nach Realschulen so gewaltig gewesen, wie in jenen Jahrzehnten — die Begeisterung für die neue Schulgattung soll in jenen Jahren „nahezu an Schwärmerei“ gegrenzt haben. Die Bemühungen besonders von Mayer und Scheibert um ihre innere Organisation und auch Herbart's wolwollende Stellungnahme dazu kamen ihrer Entwicklung sehr zu statten. Es entstanden zunächst meist neben den Gymnasien besondere „Bürgerclassen“ oder „Realabtheilungen“, in welchen gegen Wegfall des Griechischen und Beschränkung des lateinischen Unterrichtes außer den neueren Sprachen Naturwissenschaft und Mathematik ausgedehntere Pflege fanden. Bald machten sich diese Abtheilungen selbständig, stellenweise wurden auch Lateinschulen vollständig in Realschulen umgewandelt, und bald war die Zahl der selbständigen Realanstalten in Preußen (im Jahre 1831) auf fünfundzwanzig angewachsen, so dass sich der preußische Staat genöthigt sah, die neue, noch ziemlich buntscheckige Schulgattung durch ein Gesetz einheitlicher zu gestalten. August Spilleke's Realschule zu Berlin, welche, historisch genommen, die alte Hecker'sche Realschule oder „Kunstschule“, innerlich aber eine völlig neue Schule war, indem Spilleke sie zu einer höheren allgemeinen Bildungsanstalt erhoben und veredelt hatte, sie gab das Vorbild für die übrigen Schulen und die Grundlage für die gesetzliche Fixirung, welche im Jahre 1832 stattfand. Wie groß und wie vielseitig die Bedürfnisse nach Realschulen waren, zeigt am besten der Umstand, dass diese selbst sich wieder, im Laufe der nächsten Jahre schon, in verschiedene Unterarten, in Realschulen 1. und 2. Ordnung und Oberrealschulen, verzweigten — die Frage nach ihrer eigentlichen Stellung und ihrem eigentlichen Ziele musste sich selbst erst allmählich klären. Der Bann des extremen Neuhumanismus war gebrochen. Auch in anderen Ländern schossen die Realanstalten in jener Zeit wie Pilze aus der Erde, besonders in den industriellen Gegenden. In Württemberg, dessen Schulwesen dem bayrischen ähnlich gestaltet war, erfolgte ebenfalls schon in jener Zeit, im Jahre 1835, die staatliche Regelung der neuentstandenen Schulen. Dort hatte Klumpp durch seine Schrift: „Die ge-

lehrten Schulen nach den Grundsätzen des wahren Humanismus und den Anforderungen der Zeit“, welche 1829 erschien, zum großen Ärger Thiersch's dem Fortschritte Bahn gebrochen — 1847 gab es dort bereits zweiundfünfzig solcher Schulen!

Auch im conservativen Sachsen, welchem jene Zeit seine constitutionelle Verfassung schenkte, machte man damals Versuche, den neuen Forderungen der Zeit im Schulwesen Rechnung zu tragen. Im Jahre 1830 wurde am Leipziger Thomasgymnasium der naturgeschichtliche Unterricht eingeführt. Auch die Feudalstände Sachsens mochten die Unzweckmäßigkeit des Bestehenden fühlen; sie gaben im Jahre 1831, dem Jahre der neuen Verfassung, diesem Gefühle in der Schrift: „Der Gesetzentwurf wegen Vorbereitung junger Leute zum Staatsdienste betreffend“ Ausdruck. Die Verhandlungen hierüber und die ganze Weiterentwicklung der Angelegenheit gerade in Sachsen sind so interessant und charakteristisch, dass im folgenden etwas näher darauf eingegangen werden soll. Die sächsische Regierung legte, durch diese Eingabe veranlasst, 1834 dem Landtage einen „Gesetzentwurf über die Organisation der Gelehrtenschulen“ vor, welcher die Keime einer vollständigen und zeitgemäßen Reorganisation des Gelehrtenschulwesens, namentlich auch inbezug auf die Naturwissenschaften, enthielt. Jedes Gymnasium solle physikalische Apparate und naturhistorische Sammlungen besitzen und zu deren Unterhaltung eine jährliche Summe erhalten. Auch die für diesen Gesetzentwurf gewählte Deputation erklärte die Aufnahme der Anfangsgründe der Naturgeschichte, „jedoch nur in den Progymnasialclassen“ für „wünschenswert“. Da erhob sich der Superintendent Großmann, bekannt als Stifter des Gustav-Adolf-Vereins, und gab ein, allerdings etwas phrasenhaftes Separatvotum ab, welches in den Sätzen gipfelte, dass ein „wirkliches Bedürfnis für eine Einführung der Naturgeschichte nirgends vorhanden“ sei und durch seine Aufnahme „die Masse des Gymnasiallehrstoffes auf eine bedenkliche Weise angehäuft“ werde, zumal man das Gymnasium „sogar mit der Chemie, also der ganz flachen Bildungsweise der französischen Collèges, so Gott will, zu beglücken gedenke,“ und — in der nächsten Sitzung zog das Ministerium seinen Antrag zurück. Es blieb also, wenigstens was die Gymnasien betrifft, beim alten. Realschulen gab's damals in Sachsen aber auch noch nicht, man müsste denn die höheren Bürgerschulen von Dresden und Leipzig als solche ansehen, von denen die letztere der Sache nach einer Realschule sehr nahe kam; wenigstens erhielt sie im Jahre 1804 durch Gedike einen Lehrplan, der naturwissenschaftlichen Unterricht,

sogar die nothwendigsten Elemente der „Scheidekunst“, in ziemlichem Umfange aufweist. Nachdem nun der Antrag der sächsischen Regierung gefallen war, war auch für Sachsen die Zeit gekommen und die Nothwendigkeit gegeben, Realschulen zu errichten. Petitionen aus den Kreisen der Bürger waren eingegangen. Der Dresdener Snell und der Leipziger Vogel hatten, ebenfalls zu Anfang der dreißiger Jahre, Schriften über die Idee und die Einrichtung von Realschulen erscheinen lassen, worin sie gleichfalls warm für die Errichtung solcher Anstalten eintraten. Leipzig war es, welches den ersten Schritt that und noch in demselben Jahre, da jener Antrag zurückgezogen wurde, im Jahre 1834, die erste Realschule in seinen Mauern gründete. Nach einigen Jahren folgte Annaberg, dann Dresden, wo besonders August Beger durch seine Schrift: „Die Idee des Realgymnasiums“ die Errichtung befördert hatte. Der Staat enthielt sich zunächst weise jedes Eingriffs, sodass sowol die Gründung wie besonders auch die Weiterentwicklung des sächsischen Realschulwesens bis heute sich wesentlich anders gestaltete als in Preußen, wo das Realschulwesen durch Ertheilungen und Entziehungen von Berechtigungen etc. viele Wandlungen und Shwankungen zu erleiden hatte. In jener Zeit freilich, das ist nicht zu leugnen, war Sachsen trotz des guten Rufes, den sein Schulwesen schon damals hatte, einen Schritt zurückgeblieben. Da kamen die vierziger Jahre, die Zeiten der Unruhe und der Gährung, heran. Das wissenschaftliche Leben Deutschlands hatte sich der Fesseln jener speculativen Richtung entledigt, Hegel war todt, ein gesünderer Geist war erwacht, und die deutsche Wissenschaft und Forschung begann mit größtem Eifer und auch mit größtem Erfolge in den Wettkampf mit den übrigen Nationen einzutreten. Man schien mit einem Male alles wieder gut machen zu wollen, was man versäumt hatte. Liebig hatte in Gießen das erste deutsche chemische Laboratorium gegründet welches zu Unterrichtszwecken verwendet wurde; 1843 folgte ihm das Leipziger. Die philologischen Collegs wurden, trotz der Anpreisungen der Behörden, immer leerer. Selbst Philologen verließen ihre Classiker und studirten Chemie, so Eilhard Mitscherlich, Kopp; auch Ernst Laas, ein eifriger Vorkämpfer für die realistische, naturwissenschaftliche Bildung, war Philolog gewesen; August Beger, Köchly und der Zittauer Diaconus Rückert hatten sich ebenfalls aus ihrer „Vergrabung oder Verpuppung in blos philologische Studien und antike Weltanschauungen zu lichtvoller Überschau der uns in Klarheit und Schönheit umgebenden Welt und Natur“ emporgearbeitet und waren begeisterte Freunde der Naturwissenschaften geworden. Ebenbürtig

standen jetzt deutsche Forscher neben jenen des Auslandes — nur die gewaltigsten der durch sie bewirkten Fortschritte seien genannt: Robert Mayer entdeckte an der Beziehung zwischen Wärme und Arbeit das große, für die ganze moderne Physik und Technik grundlegende Gesetz von der Erhaltung der Kraft, welches die ganze Naturwissenschaft gleichsam mit einem Ruck vorwärts brachte und unendlich vertiefte; Karl Ernst v. Bär entdeckte das Säugethierei, Hugo v. Mohl und Schwann die Pflanzen- und Thierzelle; als eine wesentlich deutsche Wissenschaft bildete sich die Geologie aus. Eisenbahnen und Telegraphen, letztere ebenfalls eine wesentlich deutsche Erfindung, führten eine völlige Umgestaltung des Verkehrswesens herbei und erzeugten immer gewaltigeren Respect vor der Wissenschaft, die solches leistete. Die Tageszeitungen und Monatsschriften waren voll des Lobes der Naturwissenschaften und ihrer Reize, voll von Erörterungen über den Umschwung der Zeit und den Gegensatz der modernen Zeit zu den früheren Jahrhunderten, voll auch von Klagen über das Ungenügende des Gelehrtenschulwesens. Besonders geißelte Schmidthenner in seiner Schrift: „Über das Cultur- und Schulwesen“ den im Titel ausgedrückten Contrast mit scharfen Worten. Dazu kam noch, dass sich die einzelnen naturwissenschaftlichen Disciplinen jetzt immer mehr zu einem gewaltigen großen Erkenntnisgebäude zusammenschlossen und ineinanderfügten, dass auch in die bis dahin nur beschreibenden und systematisirenden biologischen Fächer, in die Zoologie und Botanik, Geist, Zusammenhang und Einheit kam, dank vor allem der durch Cuvier begründeten vergleichenden Forschungsmethode. Humbold's „Kosmos“ war erschienen und half wie kaum ein anderes Buch auch in weiteren Kreisen Sinn und Verständnis für die Natur und ihre großen Gedanken erwecken. Die Überzeugung, dass die Wissenschaft von der Natur doch der bildenden und erziehlichen Momente gar viele berge, dass sie als eine „formal“ bildende Macht auch in die höhere Schule gehöre, lebte nicht allein mehr in einzelnen, sondern wurde immer allgemeiner. Die humanistische Reform der Gymnasien wäre jetzt überhaupt nicht mehr durchzuführen gewesen. Auch die sächsische Staatsregierung hatte sich nunmehr der Einsicht in die Nothwendigkeit, den Naturwissenschaften auch im Gymnasium Raum zu gewähren, nicht wol verschließen können. Zweimal bereits hatte sie seitdem Anfragen an die Rectoren der sächsischen Gymnasien ergehen lassen; aber die Antworten lauteten immer, dass ein Bedürfnis nach einer weiteren Einführung naturwissenschaftlichen Unterrichts nicht vorhanden sei, diese auch nicht empfohlen werden könne. Da endlich

wandte sie sich — so drängte die Zeit — im Monat November des Jahres 1846 mit einem lithographirten Artikel: „Über den Unterricht in den Naturwissenschaften auf Gelehrtenschulen“ zur Begutachtung desselben an die Fachleute, an die drei Dresdener naturwissenschaftlichen Gesellschaften, an die philosophische Facultät in Leipzig und an einige in- und ausländische Naturforscher. Schon hatte sich einen Monat vorher auf Anregung Köchly's ein Verein für Gymnasialreform, der „Gymnasialverein“, in Dresden constituirt, dem die höchstgestellten und angesehensten Persönlichkeiten Dresdens mit angehörten und der für den Fall, dass seine Bestrebungen ohne Erfolg bleiben sollten, sogar ein in seinem Sinne reformirtes Gymnasium in Dresden zu errichten gedachte! Es war für Sachsen die höchste Zeit, an eine Änderung zu denken: das bewies vornehmlich auch der laute Entrüstungssturm, welcher auf die ministerielle Anfrage hin losbrach; denn nicht blos eine Aufnahme des naturwissenschaftlichen Unterrichts wollte man, sondern neben ihr auch eine Renovirung des gesammten Sprachunterrichts, der wieder einmal — infolge der neuentstandenen philologischen Specialforschung — bedenklich erkrankt war. Der Zunder der Unzufriedenheit und der Erbitterung über das höhere Schulwesen, der sich im Laufe der Jahre „still gehäuft“ hatte, entfachte sich jetzt mit einem Male. Die drei Denkschriften, welche jene befragten Vereine als ihre Antwort veröffentlichten und besonders auch der stenographische Bericht über die Verhandlungen der Gesellschaft „Isis“ zu Dresden geben ein außerordentlich anschauliches und lebhaftes Bild von der Erregtheit der Gemüther in jener Zeit und beredtes Zeugnis dafür, mit welch geradezu glühendem Interesse man der Erörterung dieses Gegenstandes entgegenkam. Für die Geschichte des sächsischen Gymnasialwesens werden sie immer denkwürdig bleiben. Alles, was bisher wie ein Alp auf den Gemüthern gelastet hatte, wurde jetzt abgeschüttelt. Am radicalsten vertrat Professor Richter, einer der Verfasser und Herausgeber jener Denkschriften, die Rechte der Naturwissenschaften; eine mehr vermittelnde Stellung nahm der andere Herausgeber derselben, Professor Reichenbach, ein. Er war es besonders, der den großen Bildungsgehalt insbesondere auch der biologischen Wissenschaften immer wieder betonte und ihre Aufnahme und Fortführung bis in die oberen Classen verlangte. Theologen, Juristen, Ärzte, Schulmänner betheiligten sich lebhaft an den Verhandlungen und schütteten ihr Herz aus. Man einigte sich endlich dahin, „Gleichberechtigung des naturwissenschaftlichen Unterrichts mit den übrigen Lehrgegenständen“, als „Minimum“ der Stundenzahl

für jede Classe wöchentlich vier Stunden und einen freien Nachmittag für Excursionen und vor allem auch bessere Vorbildung geeigneter Lehrkräfte zu verlangen — ein Arzt hatte sogar acht Stunden als „Minimum“ gefordert! Schon im folgenden Jahre, 1847, kam auch wirklich eine Neuregelung des sächsischen Gymnasialwesens zustande, durch welche der naturwissenschaftliche Unterricht in erweitertem Umfange aufgenommen wurde. Es wurden durch diese Neuorganisation die Zustände geschaffen, wie sie im wesentlichen auch heute noch für Sachsen bestehen. Die weitgehenden Forderungen der Reformmänner waren freilich nicht alle erfüllt worden. Der naturgeschichtliche Unterricht, welcher blos für die unteren Classen aufgenommen wurde, erhielt, wie schon 1816 in Preußen, zwei Stunden wöchentlich zugewiesen, und auch den oberen Classen wurde die gleiche Stundenzahl, hauptsächlich für Physik, zuertheilt. Die neuen Pläne vom Jahre 1892 haben nichts Erhebliches daran geändert.

Dass man aber schon damals mit dem Erreichten noch nicht zufrieden war, das bewiesen die allgemeinen Lehrerversammlungen des Revolutionsjahres 1848. Auf der sächsischen Versammlung zu Leipzig, welche, unmittelbar im Anschlusse an die erste preußische Versammlung in Halle im Juli 1848 tagte, wurden die in §. 2 des neuen sächsischen Regulativs ausgesprochenen Grundsätze, ebenso auch eine in maßvollerem Tone gehaltene These des vorgelegten Programms selbst einstimmig verworfen und dafür die besonders von dem beredten, gewandten und energischen Köchly vertretene radicalere Forderung angenommen: dass „das Gymnasium seine Institutionen nach den begründeten Forderungen der Zeit und der Wissenschaft zu gestalten habe, mit Festhaltung des Historischen als seines Grundprincips, aber voller Anerkennung der Bildungselemente, welche in den exacten Wissenschaften liegen.“ Ganz dasselbe Verlangen war auch schon in Halle zum Ausdruck gekommen, und dort war auch bereits die Forderung nach einer Wiederverschmelzung der beiden Schulgattungen energisch ausgesprochen worden und sogar der Hauptgegenstand der Verhandlungen gewesen. Alle die Ideen und Wünsche überhaupt, welche die heutige Zeit noch bewegen, sind schon damals aufgetaucht und wurden schon damals in Versammlungen und in einer Anzahl von Schriften in noch weit energischerer Weise geltend gemacht. In Leipzig war sogar durch ein Privatunternehmen schon der Versuch zur Verwirklichung der damals ebenfalls schon laut gewordenen und besonders in den Schriften von Steffenhagen und Klopp vertretenen Idee eines „Gesammtgymnasiums“ gemacht, der allerdings ungeschickt

genug ausfiel. Ja, sogar schon staatlicherseits hatte man, freilich ganz offenbar nur unter dem Druck und dem Zwange der stürmischen Regungen, in Preußen wie in Sachsen den Forderungen weichen und einem weiteren Fortschritt Raum geben wollen. Schon war vom sächsischen Staate Köchly selbst beauftragt worden, einen neuen Organisationsentwurf für die Gymnasien auszuarbeiten, schon hatte man der von der Halle'schen Versammlung ausgesprochenen Forderung sowol in Preußen, wo neue Verhandlungen stattfanden, wie auch in Sachsen durch Einrichtung von „Einheitsschulen" mit gemeinsamem Unterbau und „Bifurcation" nach oben hin — welcher Gedanke auch dem Entwurfe Köchly's zu Grunde lag — voll und ganz nachgeben wollen — da machten die revolutionären Ausschreitungen und blutigen Aufstände all' dem Pläneschmieden ein jähes Ende: der sächsische Entwurf wurde staatlicherseits sofort vernichtet! Dem Lande Sachsen blieben nun zwar neue Wandlungen hinsichtlich seines höheren Schulwesens erspart; in Preußen jedoch trat infolge dieses Ganges der Dinge und ganz besonders noch infolge der persönlichen Stellungnahme Friedrich Wilhelms IV. wiederum eine Rückwärtsbewegung ein. Mehr Religion sollte ins Volk gebracht werden — die Raumer-Stiehl'schen „Regulative" bezweckten das ja für die Volksschule —, Gehorsam und unterthänige Gesinnung sollte wiederhergestellt werden. Während man 1848 ein „modernes" Gesammtgymnasium einzurichten versucht hatte, wurde jetzt in Gütersloh ein speciell „christliches" Gymnasium gegründet. Wie damals das Turnen für „staatsgefährlich" galt, so galten die Naturwissenschaften für „religionsgefährlich". So erzählt Klencke in seinem Buche „Die Naturwissenschaften der letzten fünfzig Jahre und ihr Einfluss auf das Menschenleben", dass ihm ein Oberschulrath jener Zeit gesprächsweise offen erklärt habe, er lasse an den Gymnasien die Naturwissenschaften nur dem Namen nach lehren, aber möglichst beschränken, indem sie nicht nur die Zeit zu classischen Studien beeinträchtigten, sondern auch dem Glauben nachtheilig würden; darum beauftrage er damit nur die Lehrer der Mathematik, die von der Natur selbst nichts wüssten, als was sie vor der Unterrichtsstunde erst auswendig gelernt hätten.*) Statt einer Erweiterung fand daher im Jahre 1856 unter Wiese-Raumer eine Beschränkung des naturwissenschaftlichen Unterrichts an den Gymnasien statt — es wurde

*) Neuerdings stellte demgegenüber ein Gymnasialdirector in einem Aufsatze: „Biologie und Pädagogik" den Leitsatz auf, „dass von einer tieferen Naturerkenntnis die Erneuerung des religiösen Lebens abhänge!"

ja doch dadurch zugleich die seit dem Lorinser'schen Überbürdungsstreite so sehr gewünschte „Entlastung“ auf die vollkommenste und billigste Weise erzielt! Die Ertheilung des naturwissenschaftlichen Unterrichts in Sexta und Quinta wurde von dem Vorhandensein einer „völlig geeigneten“ Lehrkraft abhängig gemacht, welcher Begriff nun freilich sehr heikel und unsicher blieb, da es die volle facultas für jene Fächer gar nicht gab. Für Quarta wurde der naturwissenschaftliche Unterricht überhaupt ganz gestrichen. Im Jahre 1882 endlich, als Preußen nach dem großartigen Aufschwunge seiner Politik und Machtstellung zu der Politik von 1840 zurückgekehrt war, erhielt der naturwissenschaftliche Unterricht des Gymnasiums seinen früheren Bestand wieder zurück, und zwar durch Bonitz, der 1849 mit dem Herbartianer Exner schon das österreichische Gymnasialwesen in einer für die Naturwissenschaften äußerst günstigen Weise endgültig geordnet hatte. Bayern, nun ein Glied des geeinigten deutschen Reichs, hat sich erst durch die allerneuesten Lehrpläne vom Jahre 1891 als solches auch im Schulwesen gekennzeichnet, indem es sich auch inbezug auf die Berücksichtigung der Naturwissenschaften den übrigen Ländern angenähert hat — so lange hat es in den Fesseln, die Thiersch ihm angelegt hatte, schmachten müssen.

Es ist interessant, bei einem Rückblicke über die ganze hinter uns liegende Entwicklungsgeschichte zu sehen, mit welch innerer Nothwendigkeit und gemessener Stetigkeit die Einführung der Naturwissenschaften in die höhere Schule vor sich gegangen ist, dergestalt zwar, dass die Wandlungen und Fortschrittte, welche der Naturunterricht in dieser Zeit erlebte, immer mit gewaltigen Zeitereignissen und neuen Zeitströmungen zusammenfielen und durch sie bedingt waren: der dreißigjährige Krieg, die Herrschaft Ludwigs XIV., die Regierung Friedrich Wilhelms I. und der Pietismus, die Aufklärung mit ihrem Hauptergebnis, der „Schulrevolution“ in Deutschland, und ihrem Ende, der politisch-socialen Revolution in Frankreich, die Befreiungskriege und die Herrschaft der speculativen Philosophie, die Revolution des Jahres 1848 und endlich auch noch der Krieg von 1870—71 sind die treibenden Kräfte und zugleich die Marksteine in seiner Entwicklung gewesen. Zunächst nur ein ganz untergeordneter Bestandtheil des Sprachstudiums und nur zum Zwecke dieses betrieben, wurde der „naturwissenschaftliche Unterricht“ allmählich zur Hauptsache des Sprachstudiums selbst, machte sich dann, von den oberen Gesellschaftsclassen wesentlich begünstigt und gefördert, nach und nach selbständig und kam, zunächst als Privatunterricht, dann unter der Herrschaft des

Nützlichkeitsprincips als Gegenstand von „Recreationsübungen" als gesondertes Fach in die Schule. Nachdem er hier, da er jetzt freie Hand hatte, unter Hecker sofort zum Extrem ausgeartet war, dort aber, wo besonnenere Männer die Zügel führten, zu zwar stetiger aber immerhin ziemlich rascher Entfaltung gelangt war, büßte er sein stellenweise etwas übereiltes und allzu rasches Vordringen unter den jüngeren Neuhumanisten durch ein um so langsameres Vordringen unter erschwerten Umständen. Diesen unnatürlichen Zwang von sich werfend, führte er, wenigstens er hauptsächlich, eine allgemeinere Spaltung unseres höheren Schulwesens herbei, zu deren Ausgleich 1848 die ersten Schritte und Versuche gemacht wurden.

Stillstand ist Rückgang. Noch lässt sich nicht sagen, dass dem naturwissenschaftlichen Unterricht, sowol was Umfang wie Inhalt des Unterrichts anbelangt, allerorts sein Recht widerfahren sei; noch steckt er, wie seine geschichtliche Entwicklung überzeugend darthut, in den Kinderschuhen, und man muss Willmann, der ja seine Erörterungen wesentlich auch auf die Geschichte basirt, in diesem Punkte recht geben, wenn er — freilich im billigenden Sinne — sagt, dass die Naturwissenschaften wie die Realien überhaupt an unsern Gymnasien weiter nichts als ein accessorischer Bestandtheil seien. Ganz besonders in dem außerordentlich ungleichen Maße und Verhältnisse, in welchem die einzelnen naturwissenschaftlichen Disciplinen gegenwärtig an dem Unterrichte theilnehmen, trägt der naturwissenschaftliche Unterricht unserer Schulen die Spuren seiner Kindheit und den Beweis seiner Unvollkommenheit noch deutlich an sich. Namentlich gilt dies von der überaus kärglichen Rücksichtnahme des Unterrichts, wenigstens an den Gymnasien, auf die Chemie und Geologie der Physik gegenüber. Historisch freilich ist diese Sachlage ja völlig zu verstehen und als „Seiendes" von diesem Standpunkte aus auch noch „vernünftig". Die Physik war der erste und, wegen ihres Zusammenhanges mit der Mathematik, lange Zeit fast der alleinige naturwissenschaftliche Unterrichtsgegenstand der Schulen, früher auch beinahe der einzige wissenschaftlich betriebene Zweig der Naturwissenschaften selbst; Chemie und Geologie dagegen sind die allerjüngsten Bestandtheile derselben. Aber theoretisch betrachtet steht es fest, dass sie bei ihrem heutigen Stande vielleicht zwar an „Nützlichkeit", kaum aber an Bildungsgehalt der Physik nachstehen dürften, dass im Gegentheil sowol die Chemie, die Wissenschaft der inductiven Logik, als auch die Geologie, der geradezu andächtig stimmende, religiös wirkende Zweig der Naturwissenschaften, die Wissenschaft des Unendlichen,

Ewigen und Erhabenen, eine durch nichts zu ersetzende Ergänzung für die Geistesbildung liefern könnten. Längst auch hat man diese Übelstände erkannt — außer Herbart erkannten und würdigten schon frühzeitig Mayer, ferner Schödler, Kützing und der Zittauer Diaconus Rückert den Bildungswert der Chemie, und durch Wilbrandt hat sie von diesem pädagogischen Gesichtspunkte aus neuerdings auch eine vorzügliche methodische Bearbeitung erhalten. Auch die Geologie hat man neuerdings tiefer in die Schule hineinzuziehen versucht, doch bis jetzt nur stellenweise mit Erfolg. Dann haben vor allem auch die biologischen Wissenschaften, Zoologie und Botanik, bis jetzt noch lange nicht ihr Recht erhalten — in Preußen sind sie 1891 sogar noch um zwei Stunden, zu Gunsten der Physik, beschnitten worden. Gerade das Beste, was sie für die Erziehung und Bildung zu leisten vermögen, kann nach ihrer heutigen Stellung im Unterrichte gar nicht zur Geltung gelangen oder muss doch völlig unwirksam bleiben. Das, wofür schon Reichenbach und Richter 1846 mit beredten Worten und voll Inbrunst eingetreten waren, dass diese Fächer, um ihre Wirkung ausüben zu können, bis in die oberen Classen durchgeführt werden oder wenigstens in diesen wiederkehren müssten, ebenso wie die Physik auch in den unteren Classen auftreten und oben Raum erhalten müsse, was mit und nach ihnen noch viele andere gründliche Kenner verlangt hatten, wie Rossmäßler, Schickhelm, Fricke, Schwalbe, Zopf. Graber, was auch neuerdings der Jenenser „Congress von Lehrern der Mathematik und Naturwissenschaften“ in einer Petition als Forderung ausgesprochen hatte — das wird noch lange seiner Erfüllung harren müssen. Wurde ja erst 1882 das, was in dieser Beziehung schon in den Realgymnasien Preußens erreicht war, wieder zurückgenommen, da Hermann Müller als Lehrer des Realgymnasiums zu Lippstadt es gewagt hatte, seine Schüler in den oberen Classen in die so übel beleumundete Darwin'sche Methode einzuweihen, wenn auch gerade in der löblichen Absicht, ihnen eine besonnene und sachgemäße Auffassung davon und eine Stütze gegenüber den Halbheiten und missverständlichen Anwendungen, die ihre Ergebnisse gerade im Leben so vielfach erfahren, mit auf den Weg zu geben. Der besonnene, vorsichtige und so äußerst maßvolle Darwin muss sich eben damit trösten, dass es der Copernikanischen Lehre ja ebenso gegangen ist. Gerade durch diese erwähnten Mängel aber muss die tiefste, nachhaltigste und erzieherisch wertvollste Machtwirkung der Naturwissenschaften auf den Menschen, nämlich die Vermittlung einer großartigeren, tieferen und gesunderen Welt- und Lebensanschauung (die nichts weniger als

profan und nüchtern und keineswegs „gottlos" ist) als Gipfel und Ziel des Unterrichts völlig verloren gehen; denn eben der Zusammenschluss und das Ineinandergreifen der einzelnen Disciplinen auf der Oberstufe in den reiferen und dafür empfänglicheren Jahren, wodurch allein diese Wirkung herbeigeführt werden kann, fehlt bei der heutigen Vertheilung und Wertschätzung jener Fächer vollständig. Mit einem Worte: der tiefere und wichtigere Theil dessen, was die Naturwissenschaften auf Grund ihres heutigen Standes als Bildungsmittel für die Schule leisten könnten, ist in den Schulen Deutschlands noch nirgends zur Geltung gekommen, am allerwenigsten durch das Gesetz, woselbst auch heute noch weiter nichts als eine Summe von „Kenntnissen" und eine gewisse „Fertigkeit" ihrer Anwendung als Ziel des naturwissenschaftlichen (physikalischen) Unterrichts der höheren Schule hingestellt wird. Nur in Österreich, wo auch jetzt wieder zunächst die Form vor der Sache da war, ist dieser höhere Gesichtspunkt durch Exner bereits im Jahre 1849 mit der Neuorganisation des Gymnasialwesens theoretisch in vorzüglichster Weise zur Geltung gekommen.

Doch auch bei uns kann und wird diese umfassendere und höhere Würdigung der Naturwissenschaften für die Jugendbildung nicht ausbleiben, auch bei uns wird ihnen eine größere Antheilnahme an dem höheren Schulunterrichte zugestanden werden. Darauf deuten die Zeichen der Zeit mit genügender Klarheit hin. Bereits in der Einleitung sahen wir ja, dass man gegenwärtig von zwei Seiten sogar an der Umgestaltung nach dieser Richtung hin arbeitet, von außen her dadurch, dass man die Vereinigung von Gymnasium und Realschule, beziehentlich Realgymnasium herbeizuführen strebt, was von selbst ja eine größere Berücksichtigung der Naturwissenschaften für die so überaus wichtige gelehrte Vorbildung bedeutet — innerlich dadurch, dass man wiederum den Kampf gegen den auch heute noch mächtigen Neuhumanismus eröffnet hat und die Nothwendigkeit und den Wert der Realien betont. Und beide Richtungen haben bereits, das ist nicht zu verkennen, manche Erfolge aufzuweisen, die sich, nach der Stellungnahme des Zeitgeistes diesen Fragen gegenüber zu schließen, sicherlich noch mehren werden. Dass die Vorbereitung der Gymnasien auf die einzelnen Fachstudien für unsere Zeit höchst ungleichmäßig, für Theologen und classische Philologen äußerst günstig, für Mathematiker und Naturwissenschaftler völlig unzureichend ist, wird fast allgemein anerkannt, und bereits ist in Württemberg den Abiturienten des Gymnasiums die Berechtigung zum Studium an der polytechnischen Hochschule entzogen worden. Auch über die unge-

nügende Vorbildung der Mediciner wird immer lauter geklagt: 30 Procent der von E. Wiedemann in Erlangen geprüften Mediciner wussten nichts von Copernikus — schon hat die schleswig-holsteinische Directoren-Versammlung darum den Wunsch nach Einführung eines besonderen Cursus in Chemie und Mineralogie für Medicin Studirende ausgesprochen. Auch in andern Stücken hat die Annäherung der beiden Schulgattungen große Fortschritte gemacht: während seit 1882 an den preußischen Realgymnasien das Latein größere Berücksichtigung erfährt, ist neuerdings an den Gymnasien der lateinische Aufsatz gefallen und der Deutschunterricht erweitert worden; auch Englisch ist ja am Gymnasium aufgenommen worden, in Preußen soll überdies sogar die Befreiung vom Griechischen gestattet worden sein. Bereits sind in mehreren Städten, zuerst in Altona und Frankfurt a. Main, Versuche mit der „Einheitsschule“ gemacht worden, und in Schweden, dessen Boden ja nicht so tief mit römischer Cultur und Bildung durchdrungen war, ist die Vereinigung beider Schulgattungen staatlicherseits schon durchgeführt! Nicht gering für diesen Weitergang unseres Schulwesens nach der realistischen Seite hin ist auch der Stand der heutigen Wissenschaft anzuschlagen, welche fast in allen ihren Zweigen den außerordentlichen Einfluss und die hohe Bedeutung der Naturwissenschaften erkennen lässt, äußerlich an der Hochschule, wie innerlich in den Ergebnissen und Forschungsmethoden. Nicht blos, dass sich in der Organisation unserer Hochschulen allmählich derselbe Verschmelzungsprocess vollzieht wie an den Mittelschulen, indem die früher weniger geachteten und banausischer Tendenzen verdächtigten naturwissenschaftlich-technischen Hochschulen: land- und forstwirtschaftliche Akademien etc., sich mehr und mehr dem Universitätskörper als gleichberechtigte Glieder anfügen — sind sie doch nicht mehr und nicht weniger „Fachschulen“ als etwa die medicinische, juristische und theologische „Facultät“ — nein, auch die exacte Methode der Naturwissenschaften wird von den anderen Wissenschaften zum Muster genommen, ihre Ergebnisse werden zu Grunde gelegt und weiter verarbeitet und haben sogar zur Entstehung völlig neuer Richtungen innerhalb der einzelnen Wissensgebiete Veranlassung gegeben. Selbst die Phiologie, früher die unversöhnliche Feindin der Naturwissenschaft, hat sich jetzt mit ihr befreundet und sucht, wenigstens in ihrer modernen, vielfach noch angefeindeten Richtung, ihre Gesetze aus anatomisch-physiologischen und physiologisch-psychologischen Gründen zu erklären und tiefer zu verstehen. Und wer in die Zukunft schauen könnte, vielleicht sähe er, dass dermaleinst jede Wissenschaft auf den Ergebnissen

und auf der Methode der Naturwissenschaft ruht, dass sie dann das in Wirklichkeit geworden sein wird, was der alte Baco mit Seherblicke von ihr prophezeite, nämlich die „Mutter aller Wissenschaften“, ohne die keine andere Wissenschaft möglich, keine verständlich sein wird. Vielleicht, dass sie dann, in fernster Zukunft, auch in der Schule diejenige Stellung einnehmen wird, die einstmals das Latein, als das einzige Mittel zum Verständnis und zur Aneignung der Wissenschaft, innehatte, und dass Latein und Griechisch das geworden sein werden, was sonst nach den Worten des Humanisten Agricola die Kenntnisse von der Natur waren: nämlich „Dinge, die nicht sowol einer unmittelbaren Anwendung auf unser Leben (wie damals das Latein) fähig sind, sondern deren Kenntnisse mehr unserem Geiste zur Zierde und zu einem edlen Vergnügen gereichen!“ — Denn darüber dürfen und brauchen wir uns keine Illusionen zu machen: mögen wir theoretisch dieses oder jenes für gut und besonders geeignet halten, mögen uns alte Erbstücke noch so lieb geworden sein — es wird immer und ewig die eherne Nothwendigkeit sein, welche den Entwicklungsgang wie aller Dinge, so auch des Schulwesens bestimmt. Sie, die eherne Nothwendigkeit ist es auch gewesen — das geht aus dem ganzen Verlaufe unserer Betrachtungen zur Genüge hervor — welche jederzeit der Schule ihren Bildungsstoff gab. Um dieser blanken Nothwendigkeit für den vorhandenen Gesellschaftszustand willen wurden die Naturwissenschaften in den Schulunterricht aufgenommen, um seinetwillen erfuhren sie auch ihre Wandlungen. Einst waren sie, als die „galanten Wissenschaften“, für die Gesellschaft „nothwendig“, dann wurden sie, „als die melkende Kuh, die uns mit Butter versorgt“, für jenes andere Bildungsideal, die praktische Brauchbarkeit, „nothwendig“, „unnöthig“ aber wurden sie dann infolgedessen, was man sich in Rückerinnerung an alte Zeiten unter „Humanität“ dachte, heute endlich sind sie wieder „nothwendig“ als das, was wir unter Hinblick auf ein gewisses Wissensquantum als „Bildung“ fordern — möglich, dass sie einst als Grundlage für jedes wissenschaftliche Studium „nothwendig“ werden. Nicht die Pädagogik also, auch nicht die Wissenschaft und nicht die Staatsweisheit allein bestimmen, was „nothwendig“ ist, sondern — und das ist der **Grundgedanke**, die **Grundvoraussetzung**, aber auch die letzte, allgemeinste **Schlussfolgerung** unserer historischen Untersuchung: die jeweilige Gesellschaft oder, was dasselbe ist, das Bildungsideal der Zeit ist es, welches der Schule den Stoff ihres Unterrichts gibt — die Gesellschaft aber und ihr Ideal wird geformt und bestimmt nicht allein

von der Wissenschaft und der Erziehung, sondern auch, und zwar ganz besonders von den politischen und wirtschaftlichen Verhältnissen und den religiösen und ästhetischen Anschauungen der betreffenden Zeit. Die Pädagogik aber hat die Aufgabe, den ihr von jener Zeit gegebenen Stoff für ihre Zwecke zurecht zu richten und zu verwerten, „formale“ Bildung mit jedem dieser Stoffe zu erzielen.

Über Unterricht in der astronomischen Geographie.*)

Von Dr. Ad. Jos. Pick-Pohrlitz, Mähren.

Hochgeehrte Versammlung!

Die astronomische (mathematische) Geographie ist eine Erfahrungswissenschaft. Für die Methode des Unterrichts in derselben wird also vor jeder anderen Rücksicht das maßgebend sein müssen, was maßgebend ist beim Unterrichte in den Erfahrungswissenschaften überhaupt, d. h. man wird den Schülern vor allem die Erfahrungsthatsachen zur Anschauung zu bringen haben. Von diesem Grundsatze wird auf keiner Stufe, nicht beim Elementar-, nicht beim höheren Unterrichte abgewichen werden dürfen, wenn man sich nicht der Gefahr aussetzen will, leeren Worten — verbalem Realismus — und damit einem Heer von falschen Ansichten Thür und Thor zu öffnen.

Es liegt für mich die Versuchung nahe, aus meiner langjährigen Erfahrung zu zeigen, zu welchen Ungereimtheiten die Missachtung dieses Grundsatzes führt; ich will jedoch lieber einen anderen anerkannt maßgebenden Lehrer sprechen lassen und stelle von meiner Seite nur den hochgeehrten Anwesenden einige Exemplare von Abdrücken eines Aufsatzes zur Verfügung, aus dem ersichtlich ist, was sich selbst in Lehrbüchern vorfindet.

In einem vor kurzem veröffentlichten Aufsatze sagt Prof. Günther**): „Uns sind Studirende vorgekommen, welche mit den Formeln vortrefflich umzugehen wussten und doch zu falschen Resultaten gelangt waren, weil sie eben mit den primitivsten Erscheinungen der täglichen Bewegung der Sonne und des gestirnten Himmels nicht bekannt genug waren, dieselben nur durch Bücher und nicht durch den Augenschein kennen gelernt hatten.“ Und noch eins kann ich mir nicht versagen

*) Vortrag, gehalten auf der 66. Versammlung deutscher Naturforscher und Ärzte in Wien in der (40.) Abtheilung: Mathematischer und naturwissenschaftlicher Unterricht, am 25. September 1894.

**) Prof. Dr. S. Günther in München: Die physikalische Geographie als Unterrichtsgegenstand. Zeitschr. f. math. u. naturwissensch. Unterr. 1894. 5. Heft, S. 321 ff.

anzuführen. Bei einem Besuche der hiesigen Sternwarte erzählte mir einer der Astronomen, er habe einem Besucher, täuscht mich mein Gedächtnis nicht einem Dr. jur., einen Planeten im Fernrohr gezeigt. Da nun dieser alsbald das Rohr verließ, rief voll Erstaunen der Beschauer: „Ich hätte nicht gemeint, dass sich die Planeten so rasch bewegen.“ Solche Früchte zeitigt der dogmatische Unterricht.

Bei der Auswahl und Abgrenzung des Stoffes sind zwei Momente zu beachten, einmal dass, um es mit einem alten Worte zu bezeichnen, die astronomische Geographie der Thorweg zur Geographie ist, dann das Lehrziel der Schule, für welche der Lehrplan entworfen wird. Fassen wir das Gymnasium (und die Mittelschule überhaupt) ins Auge, so wird zugegeben werden, dass dieses weder Philologen noch Mathematiker, weder Physiker, Naturhistoriker, Chemiker noch Geschichtsforscher u. s. w. heranzubilden habe. Es hat vielmehr die Elemente aller dieser Fächer derart zu behandeln, seine Zöglinge im Anschauen und Denken derart zu schulen, dass sie jedes der genannten Fächer auf der Hochschule mit Erfolg wissenschaftlich betreiben können, und weiter derart, dass sie sich in der sie umgebenden Natur und Menschenwelt heimisch fühlen.

In den Anforderungen, welche die Lehrziele des Gymnasiums, und in jenen, welche die allgemeine Geographie an die astronomische stellt, liegt kein Widerspruch; genügt man einer, so genügt man auch der andern. Inbezug auf die Forderungen der Geographie bleibt nur zu erörtern, wie sich die astronomische der allgemeinen anzugliedern habe.

Aus allen diesen Gesichtspunkten ergibt sich meines Erachtens folgender Lehrgang.

Vor allem hat man die tägliche Umdrehung der Himmelskugel zur Anschauung zu bringen. Ein nicht durch vorzeitige, also unzeitige Mittheilungen befangenes Kind erhält zunächst den Eindruck, als steige die Sonne an der unverrückbar festen Himmelskugel morgens auf und bewege sich an ihr vom Aufgang bis Untergang. Mit dieser Anschauung ist der Unterricht einzuleiten und auf sie die Orientirung zu bauen. Ein Gnomon muss bei rationellem Unterricht im Beisein der Schüler aufgestellt werden. Hierauf wird die Nacht zuhilfe genommen und die erste Sinnestäuschung beseitigt. Die Kenntnis einiger wenigen Sternbilder ist hierzu unbedingt nöthig, und dies bildet in größeren Städten die bedeutendste Schwierigkeit des astronomisch-geographischen Unterrichts. Aber diese Kenntnis ist conditio sine qua non und muss trotz alledem und alledem erzielt werden.

So gelangt man zur Anschauung der täglichen Umdrehung der Himmelskugel mit allem, was an ihr, und es hat keine Schwierigkeit zu zeigen, dass diese Umwälzung um eine bei uns gegen den Gesichtskreis schief stehende Achse geschieht. Zur klaren Auffassung der weiteren Vorgänge ist das Verständnis der Beziehungen einer rotirenden Kugel an sich und zu einem größten, an der Rotation unbetheiligten Kreise nöthig. Ehe man also weiter schreitet, wird dieses Stück Anschauungs-Geometrie den Schülern, denen es ebenso leicht erfassbar als interessant ist, vermittelt werden müssen. Nun wird es ein Leichtes, darzuthun, wie man die Polhöhe und mit ihrer Hilfe die Declination, ferner wie man die Rectascension der Gestirne bestimmen und einen Himmelsglobus anfertigen kann. Hiermit ist die erste Stufe des astronomisch-geographischen Unterrichts absolvirt.

Naturgemäß folgt nun die Beobachtung der Erscheinungen im Verlaufe eines Mond-Monats. Man kann unmöglich an den Lehrer der Großstadt die Anforderung stellen, dass er bei voller Nacht mit seinen Schülern herumziehe, um ihnen, natürlich zu wiederholtenmalen, die Stellung des Mondes zwischen den Fixsternen zu zeigen; erleichtert würde die Sache, wenn unsere Schulgebäude, die mitunter mit überflüssigem Luxus ausgestattet sind, eine auf dem Dache befindliche Terrasse hätten. Versteht es aber ein Lehrer, seine Schüler für den Gegenstand zu erwärmen, so wird er Mittel finden, sie zur Selbstbeobachtung anzuleiten. Er zeigt an einem Himmelsglobus, an dem, wenn möglich, nur die Sterne verzeichnet sind, die man gut mit freiem Auge wahrnimmt, den Ort, wo am Abend, am besten 3—4 Tage nach Neumond, der Mond zwischen den Fixsternen steht. Der eine und der andere seiner Schüler wird mit regem Interesse den Weisungen folgen, und unter günstigen Umständen können diese den Eifer der ganzen Classe wachrufen.

Diese Weisungen werden, so weit die Witterung es gestattet, einige Tage hintereinander gegeben und nach den gemachten Beobachtungen auf dem Globus die Bahn des Mondes verzeichnet und die Länge des siderischen Monats abgeleitet, was alles durch weitere Beobachtungen gefestigt wird.

Man wird gleichzeitig die Aufmerksamkeit auf die Änderung der Lichtgestalt lenken und nach Ablauf des siderischen Monats finden lassen, dass der Phasencyklus noch nicht vollendet ist. Woher diese Lichtänderungen? Zunächst muss gezeigt werden, dass die Phasen sich nur erklären lassen, wenn man annimmt, der Mond sei eine Kugel. Selbstverständlich ist dies nicht. In meiner Heimat zeigten vor mehr

als einem halben Jahrhundert Kindermädchen den Kindern den Vollmond mit den Worten: Gott backt Fladen. Ob heute noch, wo trotz allen Geredes über Anschauungsunterricht unsere Schulen die Aufmerksamkeit der Kinder von der Natur mehr abziehen als auf sie hinlenken, wage ich nicht zu behaupten; aber dem Auge des nicht Voreingenommenen erscheint der Mond als Scheibe (Mondscheibe!). Es wird also gezeigt, dass die Lichtphasen sich nur unter der Annahme erklären lassen, der Mond sei eine Kugel und werde von der Sonne beleuchtet. Die verschiedene Länge des siderischen und synodischen Monats beweist, dass sich auch die Sonne bewege, was dann auch am Sternhimmel seine Bestätigung findet. So gelangt man zur Bewegung der Sonne in der Ekliptik.

Obzwar nun dieses Capitel, das uns den Schlüssel für die Erklärung der Jahreszeiten liefert, das wichtigste der ganzen astronomischen Geographie ist, wird man doch bei dessen Behandlung ein schnelleres Tempo einschlagen können, weil die Bewegung des Mondes schon vorbildend wirkt.

Bei verschiedenen Gelegenheiten wird sich Anlass ergeben haben, auch des einen oder andern der mit bloßem Auge sichtbaren Planeten, vielleicht auch zufällig eines Kometen Erwähnung zu thun. Über diese wird nichts bemerkt, als dass man bei längerer Beobachtung findet, dass auch sie sich zwischen den Fixsternen bewegen, aber nicht mit der so einfach wahrnehmbaren Regelmäßigkeit wie Sonne und Mond. Hiermit sind die Erscheinungen über unserem Gesichtskreise abgeschlossen.

In Form fingirter Reisen werden hierauf die Erscheinungen über anderen Horizonten in lebendigen Schilderungen vorgeführt, zunächst in nordsüdlicher, dann in ostwestlicher Richtung. Aus dem Vergleiche dieser Erscheinungen erschließen, construiren geometrisch die Schüler selbst die Kugelgestalt der Erde. Man kann nun zum Übertragen des Kugelnetzes auf die Erdkugel schreiten und zeigen, wie geographische Breite und Länge gefunden wird.

Nun geht man daran, die Größe der Erde, die Entfernung der Sonne und des Mondes von der Erde zu finden, woraus sich ergibt, dass jedenfalls Mond und Sonne und wol auch die Planeten nicht an der Himmelskugel fixirt sein können. Es gab vordem keinen Grund zu einem Zweifel, ob sich die Erscheinungen in Wirklichkeit so verhalten, wie wir sie mit unbefangenem Auge wahrzunehmen meinen. Erst jetzt, nachdem wir zur Erkenntnis gelangt sind, dass Mond, Sonne und unzweifelhaft auch die Planeten frei im Weltraume, in ver-

schiedener Entfernung von uns schwebende Körper seien, muss uns die Annahme einer täglichen Umdrehung der Himmelskugel als zweifelhaft, als unmöglich erscheinen. Den allertriftigsten, ausschlaggebenden Grund hierfür finde ich in keiner Geographie, ja in keiner populären Astronomie auch nur angedeutet. Es ist dies der Umstand, dass bei Annahme einer Rotation der Himmelskugel jene Himmelskörper, die nicht Fixsterne sind, infolge ihrer eigenen Bewegung, wodurch sie in immer andere und andere Parallelkreise gelangen, ihre Geschwindigkeit fort und fort ohne irgend eine Ursache auf eine selbst für einen in mechanischen Vorgängen ganz ungeschulten Menschen unbegreifliche Weise ändern müssten.

Hiermit ist der Glaube an die ruhende Erde erschüttert, sie rotirt, und es ist ein Leichtes, den Übergang zur Bewegung der Erde um die Sonne, also vom Ptolomäischen zum Copernikanischen Systeme zu vollführen.

Das bisher Angeführte umgrenzt meiner Ansicht nach den Stoff, der bei rationellem Unterricht auf der Unterstufe der Mittelschule zu behandeln ist; alles weitere: die Kepler'schen Gesetze etc., gehören auf eine höhere Stufe.

Man könnte gegen diesen Lehrgang den Vorwurf erheben, dass er nicht der historischen Entwicklung der Astronomie folgt. Denn nicht die Bewegung von Mond und Sonne, sondern die Bewegung der Planeten — ihre zweite Ungleichheit war es, durch welche die geocentrische Anschauung sich in die heliocentrische umsetzte. Diese Einwendung wäre richtig, wenn wir vom astronomischen Standpunkte ausgingen, nicht aber vom Standpunkte der astronomischen Geographie. Die historische Entwicklung der Wissenschaft ist allerdings ein Wegweiser für Methode beim Unterricht in derselben. Sie verlangt aber nicht eine sclavische Verfolgung aller erkannten Irrgänge. Wer sich mit geschlossenen Augen auf den Gipfel eines Berges bringen lässt, der hat allerdings trotz vielleicht überraschender Aussicht keine Kenntnis des Berges erlangt; er muss ihn mit offenen Augen besteigen. Aber dies schließt nicht aus, dass er zum Emporsteigen sich der Pfade bedient, die andere vor ihm vielleicht nach mühseligen Irrwegen gefunden haben.

Es entsteht nun die Frage, wie lässt sich dieser Lehrgang unserem nun einmal bestehenden und wol für lange Zeit geltenden Lehrplan der Gymnasien (und Realschulen) angliedern? Wäre die Organisation unseres Schulwesens nicht von der Mitte, sondern von unten aus in Angriff genommen worden, so gäbe es keine Schwierigkeit.

Der Volksschule im engeren Sinne, d. h. ohne ihre Ergänzung, bei uns Bürgerschule genannt, hätte die Aufgabe zufallen müssen, das enge Gebiet der Heimat den Kindern zum Verständnis zu bringen, diese ihnen gewissermaßen als Mikrokosmos darzustellen. Im Anschauungsunterrichte würde also die Volksschule die ersten drei Stufen, d. i. die Erscheinungen über dem heimatlichen Gesichtskreise, absolviren, und die Mittelschule könnte mit den Erscheinungen über den verschiedenen Gesichtskreisen einsetzen. In etwa dem halben ersten Semester ließe sich dann der Stoff bewältigen, der bewältigt sein muss, soll der Unterricht in der allgemeinen Geographie nicht auf Sand gebaut werden, d. i. Kugelgestalt der Erde, Länge und Breite, Zonen etc. Insolange sich die Volksschule eine andere Aufgabe stellt, als die oben angegebene, kann man höchstens darauf rechnen, dass der in die Mittelschule eintretende Schüler eine, dazu meist unklare Anschauung über Weltgegenden, über das Höher- und Tieferstehen der Sonne in den verschiedenen Jahreszeiten mitbringt. Da erübrigt also der Mittelschule nichts als ab ovo zu beginnen. Da sich aber die ersten Anschauungen in der astronomischen Geographie nur langsam festigen, so ist ein langsames Vorgehen, also die Vertheilung des Stoffes mindestens auf ein ganzes Schuljahr geboten. Hierzu wäre aber nicht das ganze Zeitausmaß nöthig, das der Geographie im ersten Jahre zugemessen ist. Man könnte also immerhin auch mit einem Theil der allgemeinen Geographie beginnen, nur natürlich nicht mit einer allgemeinen Übersicht der Erde, und dazu eignete sich wol am besten die Vaterlandskunde, wenn man sich entschließen wollte, diese aus der vierten in die erste Classe — natürlich dieser Stufe angepasst — zu versetzen. Dies wäre auch deshalb wünschenswert, weil sich die physikalisch-geographischen und auch die socialen und politischen Grundbegriffe großentheils an Anschauungen knüpfen ließen und man nicht eine für die Mehrzahl ein blos memorirtes Wortwissen bildende Einleitung vorausschicken müsste.

Soll nun aber das Gymnasium seine Schüler entlassen, ohne ihnen etwas von Präcession, von den Kepler'schen Gesetzen, von Zeitgleichung etc. zu sagen? Keineswegs! Das aber gehört auf eine höhere Stufe, gehört in die obersten Classen. Am zweckmäßigsten erscheint mir, dass in die oberste Gymnasialclasse, wie es eine Zeit lang am Communal-Realgymnasium in der Wiener Leopoldstadt unter dem Namen Erdkunde der Fall war, eine populäre kosmische Physik aufgenommen werde; wo nicht, so gehören jene Theile in das Gebiet der Physik.

Gestatten Sie mir noch, hochgeehrte Anwesende, einige Bemerkungen über Veranschaulichungsmittel für die astronomische Geographie. Die verkehrte, dogmatische Methode hat den Anreiz zur Erfindung mannigfacher Apparate gegeben. Die Erfinder übersehen, dass durch solche Apparate die Aufmerksamkeit nur noch mehr von der Natur abgezogen wird. Man mag immerhin hervorheben, dass alle diese Versinnlichungen den Maßverhältnissen der Wirklichkeit nicht entsprechen können; die Worte verhallen. Für den ersten Unterricht bedarf es nichts als eines Gnomons, der aber wie bemerkt in Gegenwart der Schüler zu errichten ist, dann eines Himmelsglobus, auf dem, wie ebenfalls schon erwähnt, nur die mit bewaffnetem Auge leicht wahrnehmbaren Sterne verzeichnet sein sollen. Wünschenswert ist ferner ein einfacher Winkelmesser, aus zwei durch ein Charniergelenk verbundenen 2—3 dm langen Stäben und ein Theodolit einfachster Construction. Ein jeder Drechsler, selbst ein Tischler kann einen solchen herstellen, wenn man sich der Mühe unterzieht, die Theilung, die ja durchaus nicht sorgfältig ausgeführt sein muss, mit Hilfe eines Transporteurs oder dergl. selbst anzufertigen.

Für größere Städte erscheint noch eine Vorrichtung erwünscht, an der man die scheinbaren Vorgänge den Schülern im Schulzimmer vormachen könnte, um zu zeigen, wie sie im Freien zu einer bestimmten Stunde die Beobachtung anstellen sollen. Ich habe nach vielen vergeblichen Versuchen, einen Mechaniker zu finden, in Gemeinschaft und mit Hilfe meines Freundes Prof. Rusch eine derartige Vorrichtung zuwege gebracht, deren Beschreibung ich hier zur Verfügung stelle. Es muss jedoch bemerkt werden, dass der Apparat unsern Intentionen nur wenig entspricht. Wir hatten eine einfache, nicht schwerfällige und wolfeile Vorrichtung im Sinne. — Für den Übergang vom Ptolomäischen zum Copernikanischen System bedarf es keiner Anschauungsmittel; hier darf nicht eine äußerliche, sondern es muss eine innere Anschauung angestrebt werden.

Die Lehrmittel für den Unterricht in der Oberclasse lasse ich außer acht; soweit sie ein wirkliches Bedürfnis sind, finden sie sich ohnehin fast vollständig in jedem physikalischen Cabinet einer Mittelschule.

Hochgeehrte Versammlung! Ich hielte es der Würde einer Naturforscher-Versammlung für nicht entsprechend, wenn meine Worte den Zweck hätten, eine leichtere Beweisführung irgend eines einzelnen Satzes, eine Verbesserung in der Behandlung irgend eines Theiles des Unterrichts herbeizuführen. Ob ich mir schmeicheln darf, das, was

ich anstrebe, erzielt zu haben, muss ich Ihnen zu beurtheilen überlassen. Angestrebt habe ich aber ein Höheres. Die astronomische Geographie hat, wenigstens für uns Binnenlandbewohner, den großen Vorzug, durchaus unpraktisch nach landläufigen Begriffen zu sein, d. h. sie bietet kein Wissen, kein Können, das sich irgendwie auf dem Markte des Lebens verwerten ließe; ja, sie ist kaum geeignet zu einer Causerie im Salon. Es entfällt also bei Aufstellung ihres Lehrganges die Rücksicht, den Schülern auf kürzestem Wege einen Wust von Wissen einzutrichtern, durch das sie möglicherweise einen materiellen Gewinn oder mindestens Ehre im Leben gewinnen können. So kann man, ohne gedrängt zu werden, einer gesunden Didaktik folgen. Und ein Zweites. Richtig behandelt verlangt der Unterricht in der astronomischen Geographie ein sehr langsames Vorgehen und bildet somit ein vortreffliches Gegengewicht gegen die Hast und nervöse Aufregung unserer Zeit, in der wir fast keine Jugend mehr haben. Wir leben ja in einer Zeit, in der schon Kinder auf einem Dreirad, wenn nicht gar auf einem Zweirade dahinstürmen, in einer Zeit, in der Touristen sich nicht durch die erhabene Majestät der Alpen, sondern durch ihre Gefährlichkeit anlocken lassen, in einer Zeit, in der man Vergnügungs- und Erholungsreisen in Expresszügen macht und in der es vor lauter Hasten und Streben kaum mehr eine Gegenwart gibt. Wo findet man die ideal angehauchte Jugend, die sich für ein Wissen erwärmt, sich in ein Wissen vertieft, sich selbständig bildet aus reiner Liebe zum Wissen selbst? Fast scheint das Ideal einer Schulung jene zu sein, die ihren Schülern, ohne sie mit Selbstdenken und Selbstsuchen zu belästigen, eine solche Wissensmenge beibringt, dass sie recht rasch die Jugendlichkeit abstreifen und in den Kampf des Lebens eintreten, natürlich jeder mit der Überzeugung, Sieger zu werden. Und doch ist die richtige Schule jene, die sich nicht bestrebt, ihre Schüler aus und zu Ende zu unterrichten, sondern sich thunlichst entbehrlich zu machen, d. h. zum Selbstlernen, zum sich selbst bilden anzuleiten sucht. Gelangt nun einmal die Überzeugung zur Geltung, dass man in der astronomischen Geographie auf dem langsamen Wege bessere Resultate erzielt — und daran ist nicht zu zweifeln — als wenn man den Schülern die sublimsten und neuesten Errungenschaften der Astronomie dogmatisch beibringt; findet man, dass auf diesem Wege der Schulung zum Selbstbeobachten, zum Selbstschließen eine reiche Quelle von Genüssen eröffnet wird, die wol für manchen Verzicht auf materielle Lebensgenüsse und Lebenserfolge entschädigen kann, — dann steht zu hoffen, dass die Behandlung der

astronomischen Geographie nicht ohne Einfluss auf den Unterricht in allen anderen Fächern bleiben werde. Denn trotz der Bibliotheken, die schon gegen die alten Methoden geschrieben wurden, stecken wir noch immer tief im dogmatischen und im verbalen Realunterricht, unterrichten wir noch immer mehr für die Inspection, als für den Lernenden, gehen die Prüfungen noch immer darauf hinaus, die Masse des eingeprägten Wissensmaterials, statt das Maß der Tüchtigkeit im Selbst-sich-bilden festzustellen. Ich gebe mich nicht der Hoffnung hin, dass sich dies bald ändern werde. Eine Änderung setzt ja sozusagen eine Umstimmung der Gesellschaft, eine Läuterung der Vorstellung von dem, worin das Glück besteht, eine Reinigung des Begriffes Bildung voraus. Richtig verstanden besteht Bildung in moralischer und intellectueller Tüchtigkeit, in der Einheitlichkeit und eigener Durcharbeitung eines, wenn auch geringen Wissensmaterials und nicht in einer bloßen Aufspeicherung von Wissen. Dazu ist aber der Geist unserer Zeit, in der das schlaue Schlagwort irgend eines Strebers die Massen gedankenlos hinreißt und in der nicht blos sich begegnende Auguren lachen müssen, nicht geeignet. Sollte es mir gelungen sein, durch meine Worte auch nur ein kleines Sandkörnchen zu einem künftigen Aufbau beigetragen zu haben, dann werde ich mich von dem heutigen Tage nicht blos belohnt, sondern beglückt fühlen.

Die pädagogische Presse in den Vereinigten Staaten von Nordamerika.

Von E. A. Schaefer-Galatz.

Es ist allgemein bekannt, welch hervorragenden Antheil die Presse, das Wort im weitesten Sinne gefasst, an der gewaltigen Culturentwicklung der Vereinigten Staaten genommen hat. In keinem andern Land der Welt wird Gutenbergs geniale Erfindung in gleichem Umfange zur allseitigen Erörterung und schleunigen Erledigung aller großen und kleinen Zeit- und Tagesfragen angewendet, in keinem andern Land der Welt so viel an Zeitungen und Zeitschriften aller Art gedruckt und gelesen. Mehr als anderwärts ist in Nordamerika die Presse zu jener Großmacht emporgediehen, der selbst ein Welteroberer und Staatenstürzer wie der erste Napoleon seine Anerkennung nicht versagen konnte. Trotz ihrer mannigfachen Auswüchse genießt sie nicht nur der weitestgehenden Freiheit sondern zugleich auch, in wolthuendem Gegensatz zu den in manchen europäischen Staaten herrschenden Auffassungen, die bedingungslose Achtung der officiellen Autoritäten. Bei allen Schichten der Bevölkerung, vom einfachen Staatsbürger bis hinauf zu dem obersten Magistrat des großen Staatenbundes, gilt die Presse neben der Eisenbahn und der allgemeinen Volksschule als das wertvollste und wirksamste Werkzeug des modernen Fortschrittes.*)

Es müsste nicht mit rechten Dingen zugehen, wenn diese allgemeine Auffassungsweise nicht längst schon auch auf das pädagogische Gebiet wäre ausgedehnt worden. In der That ist dies denn auch geschehen und zwar in einem Umfange, der die Beachtung der ganzen pädagogischen Welt verdient. Ganz abgesehen von der ungleich weitergehenden Berücksichtigung, welche seine politische Tagespresse allen Erziehungs- und Schulfragen angedeihen lässt, steht Nordamerika mit seiner pädagogischen Fachpresse den großen europäischen Culturstaaten nicht nur ziemlich ebenbürtig zur Seite, sondern übertrifft einige derselben wenigstens dem äußeren Umfange nach und in der Zeitdauer des Bestehens. Es ist in dieser Hinsicht überaus bedeutsam, dass die

*) Dr. W. T. Harris, Twenty Years' Progress in Education (Proceedings of the National Educational Association Saratoga Springs 1892). New York 1893, pag. 56. Außerdem: Report of the Commissioner of Education for the year 1889. 90. Vol. 1. pag. XXII. In einem an den Verfasser dieser Studie gerichteten Privatbrief vom 1. Mai v. J. schreibt der berühmte amerikanische Schulmann u. a.: „In North and South America and Australia, there is no primogeniture and no descent of hereditary titles. Public opinion becomes the ruling power, and the newspaper and periodical is its organ.

erste pädagogische Zeitschrift in englischer Sprache nicht in „Old England" selbst, sondern in Amerika erschien. Diese einzige Thatsache kennzeichnet mehr als irgend eine andere die große Verschiedenheit zwischen der altenglischen Auffassung der Erziehungsfrage einerseits und der schon in ihren ersten Keimen von modernem Geist erfüllten Wertschätzung anderseits, die man der allgemeinen Volksbildung in den Vereinigten Staaten zutheil werden lässt.

Die erste pädagogische Zeitschrift, die das Licht der neuen Welt erblickte, war das „American Journal of Education", das i. J. 1826 in Boston zum ersten Male erschien.*) Obgleich das Blatt von sehr tüchtigen Kräften wie Woodbridge, Alcott und Russell geleitet wurde und sich der eifrigen Mitarbeiterschaft von nicht minder tüchtigen Männern wie Emerson, Story, Cushing, Wayland und Horace Mann erfreute, so wurde es doch schon nach kaum einem Jahrzehnt überholt; namentlich als der letztgenannte Mitarbeiter im Jahre 1837 zur Gründung seines „Massachusetts Common School Journal" schritt.**) Schon im nächsten Jahre (1838) erschien auch die erste Nummer eines ähnlichen Blattes unter der trefflichen Leitung des weit über die Grenzen seines Vaterlandes hinaus berühmt gewordenen Schulmannes Henry Barnard.***) Beide bilden nach dem Urtheil zuständiger Gewährsmänner eine thatsächliche Verkörperung der reifsten pädagogischen Gedanken und der uneigennützigen Wirksamkeit ihrer Herausgeber.†) Mit ihnen war für die pädagogische Fachpresse Amerikas eine sichere Basis gewonnen, auf der eine gediegene Weiterentwicklung stattfinden konnte. Ein bedeutender Aufschwung trat schon im nächsten Jahrzehnt ein, als mit dem Drang nach einer Neugestaltung der öffentlichen Verhältnisse, der in jenen Tagen so ziemlich alle civilisirten Völker erfüllte, auch das Verlangen nach einer besseren, gründlicheren Volkserziehung immer lebhafter wurde. Erzieher von Beruf thaten sich, wie auch in Deutschland und anderwärts, mit allerlei wackeren Volksfreunden zu Vereinen und Körperschaften zusammen, deren Ziel die Förderung des Unterrichtes und der Erziehung war, und deren neugegründete „Organe" eine nicht unwesentliche Erweiterung der pädagogischen Fachpresse bewirkten. Von der großen Zahl derartiger Zeitschriften theils allgemeinen, theils mehr localen Charakters seien nur der „Massachusetts Teacher" (1847) das „Ohio School Journal" (1852), das „Pennsylvania School Journal" (1853) und das „Indiana School Journal" (1856) erwähnt. Keines dieser Blätter hat indes eine so tiefgehende, umfassende und nachhaltige Wirkung ausgeübt als Barnards im Jahre 1855 neugegründetes „American Journal of Education". Von dieser anfangs monatlich, später vierteljährlich veröffentlichten Zeitschrift waren bis zum Jahre 1890 mehr als 30 Bände von je über 1000 Seiten erschienen, in ihrer Gesammtheit eine pädagogische Encyklopädie, die höchstens von Schmid's weltberühmtem Meisterwerk und Buissons neuerem „Dictionaire de Pédagogie" übertroffen wird.

---

*) Richard G. Boone, Education in the United States, New York 1890, pag. 150. Bicknell, Educational Journalism in New England. Buisson, l'Instruction publique à l'Exposition universelle de Nouvelle-Orléans. Paris.

**) Allg. Deutsche Lehrerztg. 1894, Nr. 6, S. 53.

***) Allg. Deutsche Lehrerztg. 1893, Nr. 39, S. 389 u. f.

†) Boone, Education etc. pag. 151. Buisson, l'Instr. etc. pag. 24.

Die blutige nationale Krisis, die in den sechziger Jahren die ganze Kraft des amerikanischen Volkes absorbirte, konnte natürlich nicht verfehlen, auch auf die Entwicklung der pädagogischen Presse einen hemmenden Einfluss auszuüben. Um so großartiger war der Fortschritt, als ungefähr ums Jahr 1870 die großen Fragen endgültig gelöst und die neugeschaffenen Verhältnisse hinreichend gefestigt waren. Im ganzen betrug die Zahl der vor diesem Zeitpunkt in den Vereinigten Staaten gegründeten und theilweise wieder eingegangenen pädagogischen Zeitschriften ungefähr 140, von denen 20 als Organe staatlicher Lehrervereinigungen dienten. So anerkennenswert und achtunggebietend diese Leistung an sich ist, so bescheiden erscheint sie doch im Vergleich zu den Anstrengungen, die das pädagogische Amerika während der beiden letzten Jahrzehnte in dieser Richtung gemacht hat. Als Professor Richard G. Boone im Jahre 1889 seine mehrfach als Quellwerk angezogene, für das Studium des nordamerikanischen Bildungswesens unentbehrliche Geschichte der Erziehung in den Vereinigten Staaten*) beendigte, zählte er ungefähr 300 in der Republik erscheinende Blätter pädagogischen Inhalts.

Ich bin weit entfernt, in dieser geradezu beispiellosen Vermehrung ihres numerischen Bestandes zugleich die Gewähr eines entsprechenden thatsächlichen Fortschrittes zu erblicken. Im Gegentheil: eine derartige äußere Ausdehnung musste hier wie überall eine innere Zersplitterung und Verflachung mit Naturnothwendigkeit zur Folge haben. Nichtsdestoweniger bietet die Thatsache einen kraftvollen Beweis für die außerordentliche Verbreitung des pädagogischen Interesses unter den weitesten Volkskreisen. Und um sich davon zu überzeugen, dass die Gefahr einer Erdrückung der Qualität durch die wachsende Quantität doch nicht allzugroß ist, wird eine kleine Musterung einiger typischer Gestalten aus der großen Zahl der pädagogischen Blätter Nordamerikas vollauf genügen. Schon ist eine Anzahl äußerst gediegener Organe vorhanden, die dieser Gefahr mit bewusster Absicht und großem Erfolg zu steuern suchen. Dazu gehört in erster Linie

„The Pedagogical Seminary."

Diese vortrefflich geleitete Zeitschrift kann sich nicht allein allen verwandten Erscheinungen Amerikas, sondern auch denjenigen der übrigen Welt getrost als ebenbürtig zur Seite stellen. Sie wurde im Jahre 1891 ins Leben gerufen und hat sich trotz der kurzen Zeit ihres Bestehens ein von keinem anderen pädagogischen Blatte Amerikas erreichtes Ansehen erworben. Gründer und Herausgeber ist der als Vorkämpfer für die Einführung der experimentellen Psychologie in den Schulbetrieb allgemein bekannte und hochgeschätzte Präsident der Clark University, Prof. Dr. G. Stanley Hall zu Worcester, Mass. Das „Pedagogical Seminary" erblickt seine Aufgabe zunächst in der wissenschaftlichen Fundirung des gesammten Erziehungsgeschäftes und wendet deshalb sein Hauptaugenmerk auf das Studium der Kindesnatur in ihrem ganzen Umfange. Es sucht diesem Ziele nahe zu kommen 1. durch Originalartikel, 2. durch eine literarische Rundschau und 3. durch kleinere Mittheilungen, die auf den Gegenstand Bezug haben. Eine kleine Auswahl aus den Titeln der bisher erschienenen Originalartikel wird den Ernst bekunden,

*) Erschienen bei D. Appelton & Co in New York als XI. Bd. der von Dr. W. T. Harris redigirten „International Education Series".

mit dem der gelehrte Herausgeber die Aufgabe seines Blattes auffasst: „Der Inhalt des kindlichen Geistes beim Eintritt in die Schule. Kinderlieder. Studien über das Seelenleben der Kinder in der Normalschule zu Worcester. Anthropologische Untersuchungen in den Schulen. Neuere Reformen des Universitätswesens in Europa. Lehrerbildung in England. Das Gehör der Schulkinder etc. etc. Die Artikel sind ausnahmslos nach Inhalt und Form gleich gediegen, entsprechend dem Programm des Herausgebers, „dass keine Arbeit aufzunehmen sei, die nicht vollauf beweise, dass der Verfasser derselben mit der besten Literatur über seinen Gegenstand völlig vertraut sei und seine Darstellung thatsächlich neue und nützliche Gedanken enthalte“. Einen besonderen Wert erhält die Zeitschrift durch ihren zweiten Abschnitt: Literatur and Institutions.

Mancherlei günstige Umstände haben mich in die angenehme Lage versetzt, im Laufe des letzten Jahrzehnts nicht allein weitaus die größte Zahl der bedeutenderen pädagogischen Zeitschriften, die in deutscher, französischer, englischer, italienischer und spanischer Sprache auf den beiden Hemisphären erscheinen, mehr oder minder genau kennen zu lernen, sondern auch mit einem Theil der Herausgeber derselben in persönliche Beziehung zu treten; und ich muss bedingungslos gestehen, dass mir unter der großen Zahl im allgemeinen hochschätzenswerter Blätter keines zu Gesicht gekommen ist, das sich dem Ideal einer pädagogisch-literarischen Rundschau auf so geringe Entfernung nähert, als dieser Theil des „Pedag. Seminary“. Dieses Ideal besteht nach dem Wortlaut des Redactions-Programms darin „to procure promptly all important home and foreign publications,' whether books, pamphlets, reports or articles in educational and other journals,“ um auf diese Weise aus der Zeitschrift ein Jahrbuch und eine „Review of Reviews“ von äußerst möglicher Vollkommenheit zu bilden. Dazu gehören allerdings außer einem großen Stab fähiger Mitarbeiter in erster Linie — die nöthigen Mittel zur Beschaffung des umfangreichen, nicht selten sehr kostspieligen Materials sowie zu einer entsprechenden Entlohnung der Recensenten. „The Ped. Sem.“ befindet sich dank der hochherzigen Schenkungen seitens des Stifters der Clark-Universität in sehr günstigen Verhältnissen, die den begründeten Neid der gesammten pädagogischen Journalistik herausfordern könnten. Es erfreut sich auf diese Weise einer fast absoluten Unabhängigkeit von den mancherlei Schranken, Zufällen und Launen, mit welchen die besten pädagogischen Zeitschriften bisher einen so wenig erfolgreichen Kampf geführt haben und zum größten Theil auch heute noch führen. Weder der hohe Kaufpreis — falls der Verleger kein Freiexemplar zur Verfügung stellt —, noch die Sprache der Abfassung oder der Ort des Erscheinens bilden ein Hindernis, irgend ein bedeutsames Werk in den Gesichtskreis der Umschau hereinzuziehen. Mit diesen Vorzügen ausgestattet bietet das Ped. Sem. einen „Wegweiser durch die pädagogische Weltliteratur“, dem gegenüber sich andere Erscheinungen ähnlicher Art mehr oder weniger bescheiden müssen.*) Was Petermann's Mittheilungen

*) Folgende Stellen des Redactions-Programms geben ein Bild von der besonderen Eigenart dieser Rundschau: The Seminary strives to make each of these reports a perfect miniature of the original, embodying its every new and salient phrase and idea, but boiled down to the utmost consistency. This work is usually so poorly done, that the services it may render are little known. These digests

für die geographische Welt geworden sind, das verspricht Hall's Seminary für die pädagogische zu werden: ein unentbehrliches Hilfsmittel für den Fachmann. In der That sollte die Zeitschrift jetzt schon auch bei uns auf keinem Lesetisch einer größeren pädagogischen Anstalt fehlen, deren Lehrer auf der Höhe ihrer Fachwissenschaft zu bleiben wünschen. In erster Linie gilt dies für die berufenen Pflanz- und Pflegstätten der Erziehungswissenschaften, für die verschiedenen Arten von Lehrerbildungsanstalten. Wie sehr ein derartiger „International Record of Educational Literature, Institutions and Progress" insbesondere für unsere Schullehrerseminarien noththut, beweist der oft erstaunlich geringe Grad von Vertrautheit mit den neueren, oft hochbedeutsamen Erscheinungen des pädagogischen Auslandes, den man in Seminarlehrerkreisen antrifft. Die beklagenswerte Rückständigkeit erstreckt sich oft bis auf Herbert Spencer und Stuart Mill, so dass ein Alexander Bain, ein Laurie, ein Fitch, ein Compayré, ein Sergi, ein Vecchia u. a. m. im günstigsten Fall dem Namen nach bekannt sind. Für eine größere Zahl europäischer, insbesondere deutscher Lehrerbildungsanstalten bezw. Lehrerbüchereien wird bei der außerordentlichen Knappheit der für Bildungszwecke im allgemeinen zur Verfügung stehenden Mittel der außergewöhnlich hohe Abonnementpreis des Blattes ein hartnäckiges Hindernis der Anschaffung sein. Die einzelne Nummer kostet nämlich nicht weniger als 1,50 Dollars (d. i. 6—7 Mark); das Jahresabonnement beträgt 4 Dollars (für 3 Hefte). Anscheinend steht dieser hohe Preis in inniger Beziehung zu der deutlich ausgesprochenen Abneigung des Herausgebers gegen jegliche geschäftsmäßige Bewerbung um die Gunst des großen Publicums. „The Seminary addresses the few and not the many." Ob man in dieser Absicht nicht doch etwas zu weit gegangen ist? Denn dass man mit aller Wissenschaftlichkeit des Inhalts und aller Vornehmheit der Ausstattung auch einige Rücksicht auf die Mittel des Leserkreises verbinden kann, beweist eine andere große pädagogische Zeitschrift, die mit dem „Pedagogical Seminary" um den Preis der Meisterschaft auf dem pädagogischen Gebiet der periodischen Literatur Nordamerikas wirbt:

„The Educational Review."

Das Abonnement dieser Zeitschrift beträgt nur 3 Dollars pro Jahr für 10 Nummern; einzelne Hefte werden zu 35 cts. abgegeben. Trotz dieses für amerikanische Verhältnisse außerordentlich mäßigen Preises steht das Blatt in allen Hauptstücken kaum hinter seinem Collegen von der Clark-Universität zurück. Es erscheint in dem um die Förderung der pädagogischen Litteratur

should be more striking than the original itself, where transitions are more gradual and the whole not seen in all its proportions at once. It should make the original unnecessary, save for special purposes, and for these it should serve as a competent guide and finder. Educational literature is very widely scattered and found sometimes even in medical, anthropological and popular publications. Most of this large body of information is new and has not been accessible before to American teachers or in English. This very copious material is often comprehensively summarized in editorial articles in a way to bring out its salient points and its lessons. It is also grouped (and will be indexed and cross indexed) under countries, and again under grades of educatinal work, and again under classes of institution, such as medical, theological, legal, technical, nonnal, psychological Vc. Vc., that thus all the resources of the Journal upon any given subject may be readily utilized.

der Vereinigten Staaten besonders verdienten Verlage von Henry Holt & Company in New York und ist mit dem „Pedagogical Seminary" gleichen Alters (die 1. Nummer erschien ebenfalls im Januar 1891). Mit diesem hat es außerdem den bereits erwähnten universalen, internationalen Zug gemein, der das jüngere amerikanische Schriftthum im Gegensatz zu dem mit Recht getadelten Chauvinismus und Nativismus früherer Tage sehr auszeichnet. Auch die „Educational Review" ist eine Erscheinung großen Stils. Ihr geistiger Leiter, Nicholas Murray Butler, zählt zu den ersten Vertretern seines Faches, und um die Ehre der Mitarbeiterschaft bemühen sich nicht nur die meisten amerikanischen Pädagogen von Ansehen; auch zahlreiche europäische Schulmänner, wie Fitch, Compayré, Sallwürk u. a. m., sind mit mehr oder minder regelmäßigen Beiträgen vertreten.

Aus der beträchtlichen Zahl weiterer Wochen- und Monatsschriften, die das umfassende Gesammtgebiet der Erziehung und des Unterrichts bearbeiten, sei noch die „Education" erwähnt. Dieses Blatt erscheint in Boston und dient als Organ des unlängst mit großem Geschick eingerichteten „Internationalen Lehrerlesezirkel (Teachers' International Reading Circle), welcher sich in erster Linie das planmäßige Studium von Dr. Harris' trefflichen „International Education Series" (New York, Appleton & Co. 21 Bde.) zum Ziele gesetzt hat.

Den besonderen Zwecken des nordamerikanischen Secundar-Schulwesens ist die

„School Review"

gewidmet, die unter der Leitung der Professoren J. G. Schurman und C. H. Thurber im Verlag der Colgate-Universität in Hamilton N. Y. erscheint. Sie ist noch jüngeren Datums als die vorgenannten Blätter und verdankt ihre rasche Verbreitung (die Juninummer 1894 erreichte eine Auflage von 6000 Expl.) wol nicht in letzter Linie dem sehr mäßigen Preis von 1,50 Dollars pro Jahr für 10 Nummern.

Es ist ebenso überflüssig als unmöglich, die große Reihe der übrigen Journale aufzuführen. Sie dienen zumeist Sonderinteressen und berücksichtigen mehr die praktische und materielle Seite des Erziehungsgeschäftes. Dieser Thatsache entspricht das bewusste Hervorkehren und der außerordentliche Umfang des Anzeigentheils, den nur noch wenige Blätter ganz entbehren können. So finden sich beispielsweise in einer mir augenblicklich vorliegenden Nummer des

„Public-School Journal",*)

das nach Ausstattung und Inhalt für dieses Genre als mustergültig zu betrachten ist, **60** Seiten Text und **18** Seiten Anzeigen. Ein eingehenderes Studium der letzteren verlohnt sich der Mühe, insofern es einen wertvollen Einblick in den specifisch amerikanischen Charakter gestattet. Während die große, rauschende Reclame bei uns noch weit davon entfernt ist, auch von den Gebieten der „schweren" spec. pädagogischen Literatur Besitz zu ergreifen, hat sie in der neuen Welt längst ihren siegreichen Einzug gehalten. Ein Beispiel genüge. In der obenerwähnten Zeitschrift findet sich folgende Anzeige:

---

*) Herausgegeben von der Public-School Publishing Co. zu Bloomington, Illinois.

MONEY LOST If you are a good teacher and receiving $40.00 per month when you could be receiving $50.00 or $60.00; receiving $60.00 when you could be receiving $75.00; receiving $75.00 when you could be receiving $100.00—you are losing money. Why do you continue to do so?

THE NORTHWESTERN TEACHERS' AGENCY is able and willing to help you. It will cost you nothing to write to us and find out what the Agency can do for you by learning what it has done for others. If it is almost daily helping others into good positions it should be able to help you.

If you feel yourself to be a good teacher and want to change your position for a more pleasant or more lucrative one, write for application blank. **J. H. MILLER, Lincoln, Neb.**

Im modernsten Annoncenstile unserer deutschen Zeitungen würde sich die Anzeige ungefähr folgendermaßen ausnehmen:

Verlorenes Geld!

Wenn Sie ein guter Lehrer sind und verdienen nur 40 Dollars, während Sie 50 oder 60 verdienen könnten;
Wenn Sie ein guter Lehrer sind und verdienen nur 60 Dollars, während Sie 75 verdienen könnten;
Wenn Sie ein guter Lehrer sind und verdienen nur 75 Dollars, während Sie 100 verdienen könnten:
So — verlieren Sie Geld.

Warum thun Sie das?

Die Nord-West-Lehrer-Agentur ist in der Lage und gewillt, Ihnen zu helfen. Es kostet nichts bei uns anzufragen, was die Agentur für Andere gethan hat, um zu erfahren, was sie für Sie thun kann. Wenn sie täglich Anderen zu guten Stellungen verhilft, warum sollte sie dasselbe nicht auch für Sie thun können?

Wenn Sie sich selbst für einen guten Lehrer halten und wünschen Ihre Stellung gegen eine angenehmere und besser dotirte einzutauschen, so wenden Sie sich an **J. H. Miller, Lincoln, Nebr.**

Man denke sich eine derartige Leistung in einem deutschen Schulblatte, und man wird im Verständnis des nordamerikanischen Schul- und Lehrerlebens mit einem Schlag ein gutes Stück vorwärts gekommen sein. Nur hüte man sich, darin ausschließlich eine Species des berüchtigten nordamerikanischen „Humbug“ zu erblicken. Der ganze Nationalcharakter, die socialen Verhältnisse, das bis in die äußersten Consequenzen durchgeführte System der Selbstverwaltung auch in Schulangelegenheiten etc. können auf die Reclame ebensowenig verzichten als bei uns Industrie und Gewerbe, Handel und Verkehr. Weit entfernt ein Mangel des pädagogischen Schriftthums zu sein, stellt das ausgebildete Reclamewesen im Gegentheil auch hier einen Vorzug dar, durch den unser günstiges Urtheil über die pädagogische Presse in den Vereinigten Staaten eine weitere Bekräftigung erfährt. (?! D. R.)

Der beschränkte Raum verstattet mir nicht, noch auf weitere Einzelheiten, beispielsweise auf die Persönlichkeiten der hervorragenden Journalisten unter den nordamerikanischen Schulmännern und ihre Eigenart, einzugehen. Nur noch eine allgemeine Bemerkung möchte ich mir nicht versagen. Es kann für den Kenner der Verhältnisse keinem Zweifel unterliegen, dass die pädagogische Presse Nordamerikas bereits ein sehr wichtiger Factor in der Entwickelung der pädagogischen Literatur im allgemeinen geworden ist, dessen Nichtbeachtung schwere Nachtheile im Gefolge haben müsste. Daraus ergibt sich, ganz abgesehen von der hohen erzieherischen Bedeutung der englischen Gesammtliteratur, die Forderung nach einer vermehrten Berücksichtigung der englischen Sprache in unseren

Lehrerbildungsanstalten. Mindestens müsste von jedem Seminarlehrer eine hinreichende Kenntnis derselben ausnahmslos verlangt werden. Ihr gegenüber ist das Französische gerade für diese Kreise von mehr secundärer Bedeutung. (? D. R.)

Anmerkung. Ich wiederhole an dieser Stelle den Ausdruck meines aufrichtigsten Dankes für die liebenswürdige Unterstützung, die mir bei Beschaffung des für vorstehende Studie erforderlichen Materials zu theil wurde, insbesondere seitens der Herren Dr. Dittes-Wien, Dr. Harris-Washington, Dr. Hall-Worcester, Prof. Butler-New York und der Herren Verleger zahlreicher Zeitschriften (Henry Holt & Co., J. H. Orpha u. a. m.).

Der Verfasser.

Pädagogische Rundschau.

Aus dem Großherzogthum Baden. Die politische Wetterfahne zeigt Reaction. Da — leider — die politischen Verhältnisse diejenigen der Schule, insonderheit diejenigen der Volksschule, beeinflussen, so zeigt auch — wenngleich vorläufig noch einigen Schwankungen unterworfen — das Schulwetterglas reactionäre Strömungen. Diese traten ungemein deutlich nach der Generalversammlung des „Badischen Lehrervereins“ (1. October zu Heidelberg) in der conservativen, ultramontanen und selbst in der nationalliberalen Presse hervor. In seiner „Programmrede“ trat während der genannten Versammlung der wackere Obmann des Lehrervereins für eine zeitgemäße Vor- und entsprechende Berufsbildung der Lehrer, für Fachaufsicht, Beseitigung des Zwanges betreffs Übernahme des schlechtbezahlten Organistendienstes, Beseitigung der „Kirchenaufsicht“ u. a. zeitgemäße Forderungen ein. Kaum war diese Programmrede bekannt geworden, als die Pressmeute conservativer, ultramontaner und nationalliberaler Couleur sich auf die „unzufriedenen Schulmeister“ stürzte, erstere mit jener geweihten, zeternden Taktik, mit der sie ein recht unfrommes Gebaren zu bemänteln versteht, letztere mit jener robusten Beschränktheit und klobigen Handfestigkeit, die jegliche Sach- und Fachkenntnis ausschließt und deshalb verstimmend wirkt. Was die ultramontanen und conservativen Blätter und Blättchen schwefelten, kann übergangen werden, da ihre Herzensergießungen und ihre Sprache überall bekannt, weil überall dieselbe ist. Von etwas mehr Interesse dürften die Pressleistungen der Nationalliberalen sein, die bisher die „Förderung und Behütung der modernen Schulerrungenschaften“ im Alleinpacht zu haben vorgaben, im Grunde aber jenem flauen Liberalismus zugethan sind, der die Lehrer nur als ihrem Diensthause angehörige Wahlmacher betrachtet und die Losung hat: „Raum, ihr Leut', dem Ellenmaß einer Krämerseele.“

Ein nationalliberaler Artikeler verlangte sogar, dass auch die Bauern ihr Votum bezüglich der Lehrerbildung abgeben sollten; ferner behauptete er, dass die Kinder des Volkes sich am glücklichsten fühlten, wenn sie nur soviel zu lernen brauchten, als nöthig ist, damit sie dereinst ihre Stellung in dem gewohnten Kreise ausfüllen könnten.“ „Der Lehrer,“ so fuhr der Mann in der „Konstanzer Ztg.“ fort, „braucht streng genommen nicht mehr oder nicht viel mehr zu wissen, als er den Kindern beizubringen hat.“ Es hieße thatsächlich den nationalliberalen Journalisten zuviel Ehre anthun, wollte man ihre Auslassungen hier weiter citiren; das Vorstehende zeigt sattsam, dass ein unverfälschter Reactionsgeist auch die sog. Liberalen erfasst hat; ferner beweist es die Wahrheit der Worte Dr. Andreäs': „Auf dem Schulgebiete herrscht eine Art Anarchie; aus irgend einer Seitengasse der wissenschaftlichen Ansiede-

lungen hervortretend meinen gar viele legitimirt zu sein, in Pädagogik und Volkserziehungsfragen eine ausschlaggebende Meinung zu haben. Und je weniger manche davon verstehen, desto bestimmter treten sie auf." — Zur Ehre unserer badischen Schulzeitungen muss gesagt werden, dass sie die Widersacher der Lehrer gründlich und schlagend abfertigten.

Als ein weiteres Zeichen der heranziehenden Reaction müssen die Verhandlungen der „evangelischen Landessynode", die im großen und ganzen als nicht liberal erscheinen, betrachtet werden. Mit einer Süßigkeit, die den vorhergegangenen Genuss des Honigseims Altpalästinas vermuthen ließe, wurde den „Religionsconferenzen zwischen Lehrern und Geistlichen" das Wort geredet. Die gewitzigten badischen Lehrer aber wissen, was die Honigseimworte bedeuten, und setzen sich nicht der Gefahr aus, eingefangen zu werden, zumal „theilen" hier „herrschen" heißt. Ungemein stark betonte man das „Zusammenwirken der Lehrer mit der Geistlichkeit"; was die Geistlichen, insonderheit die an Zahl zunehmenden orthodoxen Glieder derselben, darunter verstehen, lässt sich in das Wort „dienen" zusammenfassen; dass z. B. ein Lehrer als Mitglied der Landessynode seitens der Geistlichen gewählt worden wäre, — davon weiß man hierzulande nichts. — Mit großer Mühe wurde die facultative Einführung einer Schulbibel zuwege gebracht; die Orthodoxen jammern darob ohne Ende und wissen sich nicht über die „Verkleinerung des Wortes Gottes" zu fassen; und wie schön kommt doch u. a. das „heilige Wort" im 23. Capitel des Hesekiel zum Ausdruck! Schade, jammerschade, wenn solche heilige und heiligende Worte der unschuldigen Jugend vorenthalten werden! —

Nachdem sich die Wogen der Begeisterung über die neue Schulgesetzgebung gelegt, tritt jetzt eine gerade nicht zufriedene Stimmung unter den Volksschullehrern ein, da nach und nach die „Wehwehchen" sich geltend machen. Für diesmal sei nur auf folgendes hingewiesen. Die „Badische Schulzeitung" veröffentlichte eine Rangordnung der Beamten, nach welcher die „Meister" (Zahlmeister bei Centralcassen, Magazin-, Straßen-, Brücken-, Damm-, Gendarmerie-Wachtmeister, Werkmeister etc.) zur Erreichung des Höchstgehaltes 14,66 Jahre, der Schulmeister aber 27 Jahre braucht. Und: wir leben im Rechtsstaat. Dazu kommt noch, dass die Nichtschulmeister im Durchschnitt ein viel höheres Gehalt bei ungleich weniger Vorbereitungszeit als die Schulmeister erhalten. Solche Ungleichheit vor dem „Gesetz" erzeugt natürlich „böses Blut" in der Lehrerschaft, zumal wenn die politische conservativliberale und ultramontane Presse, welche die Lehrer als „Nimmersatte" apostrophirt, über die Lehrerpresse herfällt, die der „ausgleichenden Gerechtigkeit" das Wort redet. Die Lehrer bitten nur um gleiches Recht; kein Rechtlichdenkender kann ihnen das verargen. — Es kann daher auch nicht Wunder nehmen, dass — in Hinsicht auf die offenbare Zurücksetzung der Lehrer gegenüber solchen Beamten, die er an Bildung überragt, in Hinsicht auf die verhältnismäßig theure Vorbildung und spätere, mehr als bescheidene Besoldung und untergeordnete sociale Stellung sowie auf die Aussichtslosigkeit jeglichen Avancements innerhalb seines Berufskreises etc. — sich Eltern nicht entschließen können, ihren gutbeanlagten Sohn dem Lehrerstande zuzuführen. Thatsächlich besteht z. Z. ein Mangel an katholischen Lehrern in Baden, der in nächster Zeit trotz „Fanggelder" nicht gehoben werden wird.

Die berechtigte Missstimmung in Lehrerkreisen wird ferner noch dadurch erhöht, dass — der Zusage der Regierung im Landtage stricte entgegen — akademisch gebildete Personen zu Schulaufsichtsbeamten ernannt werden und den Lehrern das Zusehen bleibt. Diese wenigen Hinweise genügen wol für heute, um zu zeigen, dass die Reaction sich anschickt, auch in unserem „liberalen Baden“ eine Heimstätte zu gründen.

In den Kreisen der akademisch gebildeten Lehrer herrscht unter allen Wipfeln Ruhe; der Brotkorb ist gefüllt, die ungemein wichtige Titelfrage endgültig so festgelegt, dass absolut kein akademischer Herr mit einem Vulgärpädagogen verwechselt werden kann. Nach 5—6 Jahren, von der Ablegung des Staatsexamens an gerechnet, erhält der bis dahin provisorische akademische Lehrer eine definitive Anstellung; er wird „etatmäßiger“ Lehrer und erhält nicht nur den Professortitel, sondern auch einen Anfangsgehalt von 2000 M., der dann nach zwei und später je nach drei Jahren um 500 M. bis zu einem Höchstgehalte von 5000 M. steigt, wozu noch ein Wohnungsgeld von jährlich 280 M. (in kleinen Orten, Städten) bis 620 M. kommt. Der Professortitel für 26—28jährige Herren hat seine verschiedene „Verheißung“; kein Wunder daher, dass er sehr beliebt ist. Ob aber in intellectueller Hinsicht die so auffällige Ruhe in den Professorenkreisen mit dem Gehalts- und Titelwesen gut und verheißungsvoll in Zukunft wirken wird, das ist eine andere Frage, die wir im Hinblick auf die Schulpraxis-Erfahrungen im Mittelschulwesen und auf die neuesten literarischen Erscheinungen in Fachschriften vorerst offen lassen wollen. — Auch in Bezug auf die „Reform“ im Mittelschulwesen herrscht Ruhe; das neugegründete „Mädchen-Gymnasium“ in Karlsruhe, welches das Latein auf das Französische mit ausgezeichnetem Erfolge aufbaut, könnte den „Stockphilologen“ zum gründlichen Nachdenken Anlass geben. Hierüber behalten wir uns jedoch vor, demnächst eingehender zu berichten; für diesmal wollen wir die „classische Ruhe“, von welcher man jetzt hie und da in Professorenkreisen ostentativ spricht, nicht stören.

Zum Schlusse fügen wir noch folgende Mittheilungen an: Das neue Schulgesetz — mit den Mängeln des alten — hat die städtischen Lehrer an Volks- und Bürgerschulen recht stiefmütterlich bedacht, nicht nur in Bezug auf Gehalt, sondern auch hinsichtlich des Ruhegehalts. Die genannten Lehrer erhalten nur die Pension von dem staatlichen Gehalt (Maximum 2280 M.); der von den Städten freiwillig erhöhte Gehalt bleibt bei der Festsetzung des Pensionsbetrags unberechnet, während er bei allen übrigen Beamten in Mitrechnung gezogen wird. Da der jüngste Landtag keine Änderung hierin vornehmen wollte und die Regelung dieser Sache den Städten überließ, so hat die „Schulstadt Karlsruhe“ den Anfang machen wollen, diese offenbare Ungleichheit auszugleichen. In einer kürzlich stattgehabten Besprechung der Städteoberhäupter Badens zu Karlsruhe trat man dem Vorhaben Karlsruhes näher und beschloss, dass man die in Rede stehende Angelegenheit gemeinsam regeln wollte. Karlsruhe hat Mannheim in seiner Schul- und Lehrerfreundlichkeit in letzter Zeit den „Rang abgelaufen“; wir bedauern lebhaft, dass Karlsruhe in der Pensionssache seiner Lehrer sich aufhalten ließ. Die städtischen Lehrer Badens erwarten daher fast mit Ungeduld, „was in der Zeiten Hintergrunde schlummert“ und hoffen, dass die Erledigung der Angelegenheit nicht im Schlafe der Gerechten vergessen wird.

Einer Ministerialentschließung zufolge wird die Präparandenanstalt Meersburg mit dem dortigen Lehrerseminar zu einer einheitlichen Anstalt mit fünfjährigem Lehrgang unter dem Namen „Lehrerbildungsanstalt Meersburg“ vereinigt. Dies nennen einige Optimisten Fortschritt; wir constatiren blos diese Thatsache. Auffallend ist es, dass man in Baden noch zwei katholische, ein evangelisches und ein gemischtes Lehrerseminar hat, während im ganzen Lande „gemischte Schulen“ gesetzlich bestehen. Wo ist Graf Örindur? — — — Endlich sind wir auch einmal in der Lage, dem Oberschulrathe ein Compliment zu machen. Derselbe hat verfügt, dass der hygieinische Unterricht in den Seminarien zu Karlsruhe eingeführt wird. Der damit beauftragte Dr. med. Riffel, praktischer Arzt und Professor der Hygieine am Polytechnicum dortselbst, hat bereits seinen Unterricht begonnen. Wir wünschen besten Erfolg!

In aller Kürze sei noch, ehe wir zum Schlusse eilen, auf die von Volksschullehrern bearbeitete „Geschichte der Entwicklung des Volksschulwesens im Großherzogthum Baden“, von der bis jetzt drei Lieferungen erschienen sind, hingewiesen. Diese Arbeit legt ein beredtes Zeugnis von dem Fleiße und der Tüchtigkeit des badischen Lehrerstandes ab und verdient die größte Beachtung.

Aus Oldenburg. Niedere Küsterdienste. Manche Volksschullehrer im deutschen Vaterlande bekleiden neben dem Lehramte zugleich ein Kirchenamt, das Amt eines Organisten und leider noch vielfach auch das Amt eines Küsters. Sonderbar ist es, dass manche Leute den Titel eines Organisten dem eines Lehrers vorziehen, das Nebengeschäft für ehrenvoller halten als den eigentlichen Beruf. Dass aber jemand sich „Küster“ nennt, kommt wol nicht vor. Sehr erklärlich, denn dieses Amt legt dem Lehrer Pflichten auf, welche ein gebildeter Mann nur höchst ungern erfüllt; es macht den Lehrer zum „Diener“ des Geistlichen.

Diese Stellung des Küsters als „Diener“ prägt sich ganz besonders deutlich aus in der geltenden Küsterordnung, aus welcher im Nachfolgenden eine kleine Blütenlese gegeben werden soll. „Der Küster hat dafür zu sorgen, dass die Luken und Schalllöcher des Glockenthurmes bei Regen- und Thauwetter gehörig geschlossen, bei trocknem Wetter offen sind; er muss dafür sorgen, dass die Glocken gehörig geschmiert sind; er muss die Kirche fegen, Kanzel und Altarbekleidung von Staub rein halten, ausbürsten und ausklopfen, Altarlichter anzünden und löschen, Taufwasser besorgen und weggießen. Die Nummern der Gesänge, welche beim Gottesdienste gesungen werden, hat er aus der Pfarrei abzuholen und in der Kirche anzustecken, wo es üblich ist, den Klingbeutel zu tragen; bei Beerdigungen hat er auf Verlangen den Pfarrer abzuholen u. dgl. m.“ Diese Küsterordnung stammt aber nicht etwa aus dem vorigen Jahrhundert, sondern ist im Jahre 1873 erlassen. Der Wunsch nach Befreiung von diesen Diensten ist ein allgemeiner, und deswegen beschloss der Landes-Lehrerverein, den betreffenden Behörden die Bitte um Befreiung von den niederen Küsterdiensten zu unterbreiten. Der Oberkirchenrath antwortete, dass der Landessynode ein Gesetzentwurf vorgelegt werden solle, der den Wünschen der Lehrer entgegenkomme. Das geschah auch. In den Motiven zu dem Entwurf findet sich folgender Satz: „Die Verbindung der drei Dienste eines Lehrers, Organisten und Küsters hat den Nachtheil, dass sich unter den

Obliegenheiten des Küsterdienstes nicht wenige befinden, welche nach einer immer mehr um sich greifenden Auffassung der heutigen Ausbildung und socialen Stellung eines Lehrers und Organisten nicht mehr entsprechen. Es ist deshalb schon mehrfach zunächst aus Lehrer-, dann aber auch aus kirchlichen Kreisen die Befreiung dieser vereinigten Ämter von den sog. niederen Küsterdiensten (Glockenschmieren, Läuten, Reinigen der Kirche u. s. w.) in Anregung gebracht."

Die Synode hat nun auch ein Gesetz zustande gebracht, dessen Hauptartikel folgenden Wortlaut hat: „Durch Beschluss des Kirchenrathes und Kirchenausschusses können einzelne Obliegenheiten des Küsters abgelöst werden. Die Beschlüsse bedürfen der Genehmigung des Oberkirchenrathes und der Zustimmung des zeitigen Inhabers der Stelle."

In Lehrerkreisen hat man freilich ein anderes Gesetz erwartet und ist deshalb noch nicht befriedigt; einzelne Obliegenheiten können abgelöst werden: wenn aber Kirchenrath und Kirchenausschuss sich der Ablösung widersetzen, was dann? Hoffentlich zerstreut eine energische Durchführung des neuen Gesetzes unsere Bedenken. Die Küsterdienste entziehen leider oft den Lehrer seiner Schularbeit, namentlich in großen Gemeinden.

Wo nun in Zukunft die niederen Dienste den Lehrern abgenommen und anderen Personen überwiesen werden, da wird der Lehrer auf manche Einnahmen, die für diese Verrichtungen gezahlt wurden, verzichten müssen; es ist jedoch bestimmt, dass das Gehalt des Organisten nicht unter 300 M. sinken darf. Bisher haben viele Schulcassen aus dem Küstereieinkommen namhafte Zuschüsse erhalten, in einzelnen Fällen über 300 M. jährlich; denn manche Küster bekamen nur Theile des Küstereieinkommens, obgleich sie die gesammten Dienste verrichten mussten.

Fachliterarische Notizen. Der unermüdliche Altmeister auf dem Felde der Pestalozzi-Literatur, Dr. G. Morf, hat uns abermals mit einer angenehmen Gabe erfreut; es ist eine Broschüre von 39 Seiten unter dem Titel „Pestalozzi's Berufswahl und Berufslehre", in welcher eine wichtige Epoche im Leben des großen Schweizers durch bisher nicht gedruckte Urkunden beleuchtet wird. (Verlag von Karl Seyffarth in Liegnitz, Preis 50 Pf.)

Nicht minder erfreulich ist die neueste Kundgebung eines anderen echten Pestalozzianers, des wolbekannten Augsburger Schulrates Ludwig Bauer, welcher unter dem Titel „Stimmen der Zeit. Pädagogische Dichtungen" (Nürnberg, Korn) ein nettes Büchlein veröffentlicht hat, das zwar kaum 50 Seiten umfasst, aber ebensowol durch bedeutsamen und edlen Gehalt, wie durch meisterhafte, anmuthige und ergreifende Sprache eine Fülle reinsten Genusses bereitet. In einem Kranze kleiner Dichtungen, meist Sonetten, charakterisirt der sinnige Verfasser eine Reihe von Männern, die dem deutschen Lehrer als Leuchten und Bahnbrecher in Beruf und Leben dienen sollen, worauf noch eine Reihe trefflicher Aussprüche über wichtige Punkte des pädagogischen Gedankenkreises folgen. Hier darf man mit vollstem Rechte sagen: dieses Büchlein sollte in keinem deutschen Lehrerhause fehlen! Es leuchtet und wärmt.

Zwei der bekanntesten Lehrer Hamburgs, die Herren Harro Köhncke und J. J. Scheel, haben eine „Geschichte des Vereins Hamburger Volksschullehrer“ herausgegeben (Hamburg bei G. Fritzsche, 104 Seiten). Der erwähnte Verein bildete sich im Jahre 1873 und hat sich im vorigen Jahre, um dem Zusammenschluss der Hamburger Lehrerschaft in ein Ganzes Vorschub zu leisten, freiwillig aufgelöst. Die vorliegende Geschichte des Vereins Hamburger Volksschullehrer ist ein guter Beitrag zur Zeitgeschichte des deutschen Volksschulwesens und bietet besonders bezüglich des Vereinswesens in Großstädten lehrreiche Data und Beispiele.

Recht lesenswert ist auch der Bericht: „Der sechste siebenbürgisch-sächsische Lehrertag“ (Verlag von W. Krafft in Hermannstadt, 83 Seiten). Es wird in demselben ein umfassendes und anschauliches Bild von der am 19. und 20. August v. J. abgehaltenen Hauptversammlung der deutschen Lehrer in Siebenbürgen entworfen. Da die siebenbürgischen Sachsen allezeit den geistigen Zusammenhang mit Alldeutschland treu gepflegt haben und noch heute kräftig wahren, insbesondere auf deutsche Bildung hohen Wert legen und ihre Ehre darein setzen, die besten Volksschulen im Lande zu haben, da sie überhaupt, bei aller Loyalität gegen den Großstaat, dem sie angehören, mit inniger Liebe an ihrer Nationalität festhalten: so sollte ihnen auch die gesammte deutsche Lehrerschaft eine lebendige Theilnahme widmen und Schriften wie die vorliegende nicht ignoriren. Sie bietet viel Lehrreiches, aus dem wir beispielsweise nur den historischen Abriss der siebenbürgisch-sächsischen Volksschule von dem bekannten Seminarlehrer Dr. Capesius hervorheben wollen.

Recensionen.

Wilhelm Vietor und **Franz Dörr**, Englische Schulgrammatik. Erster Theil: Laut- und Wortlehre. Leipzig 1894, B. G. Teubner. gr. 8⁰. X u. 76 S. Geb. 1 M. 20 Pf.

Dieselben, Englisches Lesebuch. Unterstufe. 3. Aufl. Ebd. gr. 8⁰. XXIV u. 298 S. Geb. 2 M. 80 Pf.

Es ist eine häufig zu beobachtende Erscheinung, dass bei der Vervollkommnung der Methoden, gleichviel auf welchem Felde geistiger Arbeit, der Fortschritt oft nicht eine dem Idealzustand stetig sich nähernde Gerade beschreibt, sondern vielmehr, aus einem Extrem in ein anderes, zwar zweckmäßigeres, aber doch ebenfalls die richtige Mitte verfehlendes überspringend, durch eine Zickzacklinie veranschaulicht werden könnte. Nachdem man sich lange ohne befriedigende Erfolge verkehrter Mittel und Wege bedient hat und endlich hinter einige der Hauptmängel dieses Verfahrens gekommen ist, macht sich eine unbarmherzige Kritik daran, die nun als veraltet erkannte Methode in ihrer Totalität der Verachtung preiszugeben, und der Ruf nach neuen Bahnen wird bald allgemein. In der That erfolgt eine energische Wendung zum Besseren, aber in ihrem Feuereifer schießen die Neuerer über das Ziel hinaus, und so bedarf es dann einer abermaligen Correctur, um endlich den richtigen Curs zu halten.

Auf dem Gebiet des modern-fremdsprachlichen Schulunterrichts sind wir gegenwärtig Zeugen des eben skizzirten Processes. Die erste Etappe desselben darf als erreicht betrachtet werden. Seit mehr als einem Jahrzehnt hat man einsehen gelernt, dass eine durchgreifende methodische Reform dringend noth thue. Das unfruchtbare Einpauken abstracter grammatischer Regeln, deren Kenntnis der Schüler durch Übertragung einzelner, eigens zu diesem Zwecke fabricirter und mit möglichst zahlreichen Fallen kunstvoll garnirter Sätzchen zu documentiren hatte; die nachlässige Behandlung der Sprachlaute gegenüber der ungebürlich in den Vordergrund gestellten Schrift; die fast völlige Verzichtleistung auf Entwicklung der Fähigkeit des mündlichen Ausdrucks in dem fremden Idiom; die Bevorzugung von Lesestoffen des altväterisch-klassischen und hochtrabend-pedantischen Stils und viele andere Züge des einseitig grammatisirenden „alten" Lehrverfahrens sind den wolberechtigten Angriffen einer Generation zum Opfer gefallen, in der sich die Überzeugung festgewurzelt hat, dass die kostbaren Stunden der studirenden Jugend nicht mit sterilen Räsonnements über die Sprache ausgefüllt werden dürfen, sondern zur lebendigen Erfassung und selbstthätigen Aneignung der unmittelbaren concreten Sprachwirklichkeit auszunützen seien. Demzufolge richtete man seine Aufmerksamkeit in erster Linie auf die hörbare Seite der Spracherscheinungen im Gegensatze zu der sichtbaren Fixirung derselben in der Literatur, und bebaute mit großer Hingebung das Feld der Phonetik, wobei man, um völlig von der vielfach irreführenden historischen Schreibtradition emancipirt zu sein, eine lautgetreue Transscription zu Hilfe nahm; die Grammatik wurde auf das unumgänglich Nothwendige eingeschränkt und auf empirischem Wege aus directer Anschauung gewonnen; die Conversation fand möglichst weitgehende Pflege; zur Lectüre zog man moderne, in der Diction schlichte und familiäre, möglichst

volksthümliche Texte heran etc. All diese Neuerungen gingen von gesunden Principien aus, und deshalb konnte ihnen der endliche Sieg nicht fehlen.

Aber wie man früher nach der einen Richtung hin durch überspannte Maßnahmen gesündigt hatte, so blieb es auch jetzt, wo man eine neue und bessere eingeschlagen, nicht ohne einzelne Auswüchse, und diese sind gegenwärtig noch immer nicht durchweg beseitigt, so dass die endliche Consolidirung der neuen philologischen Schulmethodik der nächsten Zukunft vorbehalten bleibt.

Auch die zwei uns vorliegenden Lehrbehelfe, die als durchaus selbständige, tüchtige und von ernstem Streben zeugende Arbeiten bezeichnet werden müssen, können dem eben Gesagten zur Stütze dienen. Beide sind übrigens Neuauflagen älterer Ausgaben: Die Grammatik erschien zuerst (u. zw. von Vietor allein) 1879, und eröffnete damals die Reihe der nach und nach zahlreicher werdenden gleichartigen Reformschriften. Das Lesebuch ist 8 Jahre später zum ersten Mal gedruckt worden. Der Charakter und allgemeine Plan derselben kann daher als bekannt vorausgesetzt werden, und wir glauben uns in dieser, durch äußere Umstände so sehr verspäteten Anzeige um so mehr auf Andeutung des unserer Ansicht nach Verfehlten beschränken zu dürfen, als die — gewiss zahlreichen — Vorzüge der beiden Werke in der Fachpresse schon wiederholt rühmend anerkannt worden sind.

Demgemäß könnten wir, was zunächst die Grammatik betrifft, den zweiten, die Formen- und Wortbildungslehre behandelnden Theil derselben als durchaus gelungen mit Stillschweigen übergehen, und wollen nur hervorheben, dass auch die wichtigsten Eigenheiten der Shakespeareschen Sprache in dankenswerter Weise Berücksichtigung gefunden haben. Alles ist hier exact, gedrängt und übersichtlich dargestellt, kurzum mustergültig. Als Aussprache des p. p. von to be (cf. §§. 146, 158, 161) möchten wir lieber bĭn als das selten zu hörende bīn angegeben finden. p. 55 Z. 4 v. o. ist zu wake, awake nach „erwachen", die transitive Bedeutung „aufwecken", auf die die vorhergehende Zeile Bezug nimmt, einzuschalten. p. 63, Z. 1 v. o. muss es statt „§. 117" „§. 116" heißen.

Die ebenfalls mit großer Sorgfalt ausgearbeitete „Lautlehre" können wir dagegen von dem Vorwurf nicht freisprechen, ein Beispiel der eingangs angedeuteten correcturbedürftigen Ausschreitungen der neuen Methode zu bilden, darin nämlich, dass, gegenüber der früheren gänzlichen Vernachlässigung, hier der theoretischen Phonetik ein übermäßig breiter Raum zugewiesen ist und lautphysiologische Erörterungen Aufnahme gefunden haben, die nicht nur für die praktische Spracherlernung völlig überflüssig sind, sondern dem Verständnis der Durchschnittsschüler unzugänglich sein müssen, falls man nicht kostbare Wochen einem vorbereitenden Cursus über die Functionen der Sprachorgane opfern will. Man prüfe z. B. Erklärungen wie: p. 8 §. 20: „Mit tiefer Stellung des vorderen Zungenrückens. Überoffen, zwischen offenem e (ε) und a lautend." p. 18 §. 50: „Spitzer Zischlaut. Schmale Engenbildung (Rinne) zwischen Zungenspitze und den Wurzeln der oberen Schneidezähne." — §. 52: „Breiter Zischlaut. Flache Engenbildung zwischen Zungenspitze nebst vorderster Zungenfläche und den Wurzeln der oberen Schneidezähne nebst vorderstem Gaumen. Keine Lippenvorstülpung wie im Deutschen." Halten die Herren Verfasser wirklich die eben citirte Weisheit für nothwendig oder auch nur mitbehilflich zur Erlernung der respectiven Articulationen des kurzen englischen æ, des stimmlosen s und des š, von welchen überdies die beiden letzteren dem Schüler aus seiner Muttersprache geläufig sind? Man hat mit Recht gesagt, dass bei Befolgung der alten grammatisirenden Methode eigentlich kein Sprachunterricht ertheilt, sondern „eine Übung im abstracten logischen Denken" vorgenommen werde. Lässt man aber die Lautphysiologie in solchem Umfange zu, wie Veitor es thut, — und wir können nicht finden, dass das von ihm Gebotene „über die allerelementarsten Dinge nicht hinausgeht" — so läuft man ja wieder Gefahr, hierdurch der Sache selbst die ohnehin in so beschränktem Maße ihr zugemessenen Stunden zu verkürzen, nur mit dem Unterschiede, dass, dem allgemeinen Zug der Zeit entsprechend, an Stelle der Geisteswissenschaft, der Logik, die Naturwissenschaft, die Physiologie, eintritt. Wir halten mit den Herren Verfassern die Zuhilfenahme einer lauttreuen Umschrift — und die von

ihnen benutzte ist völlig zweckentsprechend — für sehr nützlich, ja unerlässlich; aber wir sind überzeugt, dass es genügt, die Bedeutung derselben dem Schüler auf praktischem Wege, d. h. durch bis zum völligen Gelingen der Reproduction wiederholtes Vorsprechen, einzuprägen, was, wo wünschenswert und leicht ausführbar, wie beim þ und đ, allenfalls noch beim englischen r durch eine ganz kurze und populäre Anleitung zur richtigen Articulation, erleichtert werden kann. Aber eine systematische wissenschaftliche Beschreibung von schon völlig geläufigen Lautvorgängen ist im Mittelschulunterricht nicht am Platze. — Die Aussprache mɐndĭ (p. 6, §. 15, Anm. 1), þəzdĭ (p. 9, §. 23) etc. (cf. auch das Wörterverzeichnis des Lesebuches ist sehr gewöhnlich, aber vulgär. zibən in der Tabelle der englisch-deutschen Lautentsprechungen p. 30 ist nicht hochdeutsch, da in letzterem anlautendes s stimmmlos bleibt. — p. 23 ist überflüssig.

Was das für mindestens 2 Jahre berechnete Lesebuch betrifft, so erkennen wir mit Vergnügen an, dass, wie es im Vorwort zur 1. Auflage heißt, die Verfasser „die Sache nicht gerade leicht genommen" haben. Das Gebotene zeigt in sprachlicher Hinsicht echt englisches Gepräge und ist auch stofflich fast durchaus national, das beigefügte Wörterbuch kann Anspruch auf Vollständigkeit und sorgfältige Angabe der Aussprache und Bedeutungen machen. Trotzdem können wir uns mit der Auswahl nicht überall einverstanden erklären, müssen vielmehr auch hier wieder die Uebertreibung eines innerhalb der richtigen Schranken höchst ersprießlichen Strebens constatiren, des Strebens nämlich nach dem inhaltlich und stilistisch Einfachen, Volksthümlich-naiven, Familiären und Kindlichen in der Lectüre, das, wie wir oben angedeutet, die ganz naturgemäße Reaction gegen die ehemalige einseitige Bevorzugung des Klassisch-getragenen, Schwerfällig-didaktischen, Pedantisch-künstlichen bildet. Hier aber hat diese Tendenz bis zu der fast durchgängigen Beschränkung der Stoffe auf englisches Kinderleben, theilweise englisches Kleinkinderleben geführt, und die Aufnahme einer ganzen Reihe absolut läppischen und wertlosen Zeugs bis hinab zu dem Lallen der Ammenliedchen veranlasst. Seltsamer Widerspruch! In der Grammatik glaubt man den Schüler reif für lautphysiologische Subtilitäten; als Lectüre bietet man ihm Albernheiten wie:

(p. 15 Nr. 4) „Peter Piper picked a peck of pickled pepper;
A peck of pickled pepper Peter Piper picked;
If Peter Piper picked a peck of pickled pepper,
Where is the peck of pickled pepper Peter Piper picked?"

oder: (p. 39, Nr. 3) „Eggs, butter, cheese, bread,
Stick, stock, stone, dead!
Stick him up, stick him down,
Stick him in the old man's crown!",

oder speist ihn mit humorlosen Märchen ab, in denen sich sein Geist beispielsweise (p. 9) an dem „verhängnisvollen Streit von Untertasse, Napf und Löffel" erbauen oder (p. 27 ff.) die weise Lehr' veranschaulicht finden kann, dass der Knabe dümmer ist als die Krähe, weil er sich seine Kleider nicht ohne fremde Hilfe herstellen kann, während dieser von selbst ihre schwarzen Federn wachsen u. dgl. Von den Nursery Rhymes, Räthseln, Sprüchlein, Kinderliedchen würden wir drei Viertel streichen. Dergleichen mag ja in einer englischen Kinderstube ganz am Platze sein, aber unsere deutschen Mittelschüler brauchen eine kräftigere Kost, und die Überzeugung der Herren Verfasser, „dass diese Stoffe nothwendig seien, um das englische Leben richtig zu verstehen", theilen wir nicht. Immerhin könnte ja das eine oder das andere dieser Stücke, wie z. B. Lord Tennyson's wirklich hübsches Wiegenliedchen

„What does little birdie say
In her nest at peep of day" etc.

stehen bleiben. Natürlich würden wir auch von den Prosatexten eine ziemliche Anzahl (z. B. „Mr. Vinegar" [p. 173 ff.], „Henny-Penny" [p. 194], „Master of all Masters" [p. 196 f.]) entweder ganz fallen lassen oder durch inhaltlich mehr befriedigende ersetzen. Wo sich für eine bestimmte Gattung in der englischen Literatur gar nichts wahrhaft Entsprechendes finden lässt — wie die Herren Verfasser das im Vorwort zur 1. Auflage p. VI für das Märchen zugeben,

während sie allerdings später, Vorwort zur 3. Auflage p. XI, zu Gunsten der Jacobs'schen „Fairy Tales" eine Ausnahme machen — würden wir lieber ganz auf dieselbe verzichten, als im Interesse der Vollständigkeit Abgeschmacktes bringen. Das „Lesebuch" enthält ja eine so große Anzahl ganz vorzüglicher Stücke, dass auch nach Unterdrückung der weniger gelungenen noch immer hinreichendes Material für die Lectüre der ersten 2 Jahre übrig bliebe. — Ob aus den für die nächste Auflage in Aussicht gestellten „Illustrationen nach englischen Quellen" ein nennenswerter Gewinn für den Unterricht erwachsen könne, lassen wir dahingestellt sein; uns will es aber scheinen, als ob man der Sucht unserer Jugend, immer und überall, auch wo die Sache gar keine graphische Verdeutlichung erheischt, durch Bilder amüsirt zu werden, nicht zu sehr entgegenkommen sollte.

Von Druckfehlern sind uns außer den schon in dem Verzeichnis p. 298 berichtigten noch folgende aufgefallen: p. 12 Z. 30 „then" (lies than), p. 22 Z. 27 „as" (l. at), p. 23 Z. 13 „whe" (l. we), p. 99 Z. 1 „smalted" (l. smelted), p. 157 Z. 21 „At" (l. As), p. 175 Z. 36 „anythig" (l. anything), p. 187 Z. 16 „to go" (l. go to). Im Wörterbuch wäre to crawl (cf p. 133, Z. 30) und to splutter (cf. p. 78 Z. 7) nachzutragen.

Zum Schluss erfüllen wir eine angenehme Pflicht, indem wir die ganz vorzüglich schöne, dem alten Renommé der Verlagshandlung Teubner alle Ehre machende Ausstattung beider angezeigter Werke rühmend anerkennen.

D. R.

Lucien Génin et **Joseph Schamanek**, Conversation françaises sur les tableaux d'Ed. Hoelzel. Vienne, Ed. Hoelzel.

Dieser methodische Lehrgang für den ersten französischen Sprachunterricht besteht in 9 Heften, von denen die acht ersten je 12 Seiten Text und eines der 8 Hölzel'schen Bilder enthalten, an welche sich der ganze Lehrgang anlehnt, während das neunte (ohne Bild) auf 24 Seiten eine übersichtliche Grammatik der französischen Sprache in Beispielen bietet. Der Preis jedes Heftes beträgt 30 kr = 50 Pf.

Die Grundsätze, nach welchen der hier vorliegende Lehrgang durchgeführt ist, sind nicht mehr neu; die Ausführung selbst aber zeichnet sich vor ähnlichen Arbeiten durch Frische, Klarheit und Durchsichtigkeit aus. Gemäß dem Grundsatze, die fremde Sprache direct mit anschaulichen Vorstellungen zu verknüpfen, statt sie durch das Idiom der Muttersprache zu vermitteln, ist der vorliegende Lehrgang durchaus in französischer Sprache abgefasst, ohne auch nur ein einziges deutsches Wort herbeizuziehen. Sehr vorteilhaft für das neue Lehrmittel war es, dass an der Bearbeitung desselben ein Nationalfranzose theilnahm, indem dadurch ein tadellos correctes und elegantes Französisch erzielt wurde, wie es sich nicht ausnahmslos in allen ähnlichen Büchern findet. Auch die Ausstattung des vorliegenden Leitfadens ist lobenswert; etliche kleine Druckfehler werden den Fachmann nicht beirren. An den Lehrer, der nach dem Buche mit Nutzen unterrichten will, stellt es die Anforderung, dass er des Französischen genügend mächtig sei und namentlich auch über eine richtige und schöne Aussprache desselben verfüge. Selbstverständlich muss hierzu methodische Tüchtigkeit kommen, hauptsächlich strenge Festlegung der Sprachelemente, Gründlichkeit und Planmäßigkeit. Denn gerade die hier in Frage kommende Methode ist rettungslos verloren, wenn man glaubt, sie vertrage einen flüchtigen, zerfahrenen, oberflächlichen Lehrbetrieb. Vielmehr setzt sie die ernsteste Arbeit des Lehrers wie des Schülers voraus; dem letzteren das Lernen zu ersparen, ist sie so wenig im Stande wie irgend eine andere. Wol aber ist sie geeignet, mehr Lernfreude und bessere Erfolge hervorzubringen als die alte, wenn sie von tüchtigen Praktikern aus dem Buche in die lebendige Wechselwirkung zwischen Lehrer und Schüler übertragen wird. Das Buch ist gelungen, möge es eine glückliche Verwertung finden!

M.

Georg Volk, Hand in Hand. Kleine Erzählungen für jung und alt. Frankfurt a. M., Jäger'sche Verlagsbuchhandlung. 80 S. 40 Pf.

Verfasser, der sich schon wiederholt und mit dem glücklichsten Erfolg als Dichter (in Odenwälder Mundart) versucht hat, bietet uns in Vorliegendem eine Reihe (14) kleiner Erzählungen von so vorzüglichem Inhalt und schlichter, ansprechender Form, dass das Büchlein in keiner Volks- und Jugendbibliothek fehlen sollte. In unserer Zeit, wo Egoismus und Kaltherzigkeit immer mehr überhand nehmen und die Kluft zwischen reich und arm, gelehrt und ungelehrt immer weiter und tiefer wird, muss man mit besonderer Freude jede Schrift begrüßen, welche zeigt, dass in jedem Stand Edelmuth, Tüchtigkeit und Herzensgüte zu finden sind, und die daher wol geeignet ist, die ungerechten Urtheile der verschiedenen Menschenclassen gegeneinander abzuschwächen und Freundlichkeit und Milde gegen die Unterdrückten zu lehren. Dies ist wol die Tendenz, welche die meisten der kleinen Erzählungen verfolgen, wie auch die denselben vorangestellten Sinnsprüche zeigen; doch tritt sie nirgends aufdringlich hervor. Dass viele der vorgeführten Geschichtchen an wirkliche Ereignisse und Personen (Kaup, Seume, Vieuxtemps) anknüpfen, trägt nur dazu bei, sie lebensvoller zu machen. Der Lehrerstand ist Herrn Volk noch zu besonderem Dank verpflichtet für das ehrende Erinnerungsblatt, welches dem opferfreudigen Lehrer von Kranel, Karl Arendt, in der letzten Erzählung gewidmet ist. —e—.

A. Kleinschmidt, Seminarlehrer in Bensheim, Lebensbilder aus der Länder- und Völkerkunde für Haus und Schule, auf Grund der besten Quellenwerke bearbeitet. I. Bilder aus Amerika. Weinheim (Baden), Verlag von Fr. Ackermann. 432 S. 4 M. 50 Pf., geb. 5 M. 60 Pf. u. 6 M

Ein sehr spannend und unterhaltend geschriebenes Buch, das gewiss seinen Zweck, Interesse für das Studium der Erdkunde zu erwecken, erreichen wird. Verfasser will es sowol vom Lehrer zur Belebung des geographischen Unterrichtes, als auch vom Schüler zu häuslicher Lectüre verwendet wissen und spricht die Hoffnung aus, dass nicht nur die Jugend, sondern auch Erwachsene Geschmack daran finden werden. Und wir möchten ihm darin vollkommen beipflichten. Die Bilder, welche er uns von dem Natur- und Culturleben in den verschiedensten Gebieten von ganz Amerika entwirft, sind so anziehend und fesselnd, dass man das Buch nur ungern aus der Hand legt. Vor anderen Werken dieser Art hat das vorliegende die abgerundete Form und den inneren Zusammenhang der einzelnen Abschnitte voraus; Verfasser hat den Gedanken einer gemeinschaftlichen Reise festgehalten und verlässt diese Art der Darstellung nur da, wo es sich um Zusammenfassungen, knappe Beschreibungen von Jagden und Ausflügen etc. handelt. Mit den reichen, praktischen Erfahrungen, welche sich K. in seiner langjährigen Lehrthätigkeit gesammelt hat, ist es ihm in bester Weise gelungen, bei seinen Schilderungen von Land und Leuten, trotz möglichster Beschränkung des Umfanges, alles Wesentliche und Wichtige herauszugreifen und dem Schüler in einheitlichen und abgerundeten Darstellungen zu zeigen, wie es in dem fremden Lande aussieht, welche Menschen darin leben und wie ihr Dasein verläuft. Für die Gediegenheit und Richtigkeit des Inhalts bürgt wol die anerkannte Güte derjenigen Reisewerke und Fachzeitschriften, welche Verfasser seinem eingehenden Studium der amerikanischen Verhältnisse zu Grunde gelegt hat; das Verzeichnis der Quellenwerke weist die Namen der bekanntesten Schriftsteller auf diesem Gebiete auf. Wir wünschen dem gelungenen Werke (das auch vorzüglich gedruckt ist) die weiteste Verbreitung, es verdient dieselbe in vollem Maße. —e—.

Präparationen für den Anschauungsunterricht. Von Franz Wiedemann. Ergänzungsheft, enthaltend 23 Präparationen für den naturkundlichen Unterricht von **Franz Erb.** Dresden, Druck u. Verlag von C. C. Meinhold & Söhne. 40 S.

In kurzer schematischer Form führt der Verfasser die Beschreibung von 23 Naturobjecten durch, um dem Lehrer das Nachschlagen von Erklärungen

bei der Durchnahme der betreffenden Lesestücke im Lesebuche zu ersparen. Die Details sind recht gut gewählt und den Gegenstand erschöpfend, ja manches dürfte der Lehrer sogar als zu weit gehend weglassen. Das Büchlein wird manchem Lehrer ein willkommenes Hilfsmittel sein. C. R. R.

O. M. Seidel, Seminar-Oberlehrer in Zschopau, Ergebnisse und Präparationen für den Unterricht in der Naturkunde. Ein Hilfsbuch für Lehrer. 7—8 Hefte, jedes 8—12 Bogen umfassend, jedes Heft 1 M. 50 Pf. bis 2 M. 40 Pf. Leipzig, Friedrich Brandstetter.

Dieses Werk ist ein sehr praktisches Handbuch für die Lehrer, welche nicht im Stande sind sich für ihren Gebrauch die entsprechenden Specialwerke der einzelnen Theile der Naturkunde anzuschaffen. In jedem der bisher vorliegenden Theile sind als Abschnitte in mehreren Aufsätzen behandelt: Menschenkunde (besonders der anatomische und somatologische Theil), Thierkunde, Pflanzenkunde, Mineralienkunde (inclusive Gesteinslehre), Naturlehre Gewerbekunde. Bei jedem Aufsatze ist zunächst der zu verwendenden Lehrmittel gedacht, sodann in ziemlich ausführlicher Weise die Literatur angegeben, ferner folgen Sprüche, Gedichte und Räthsel, die auf den Gegenstand Bezug haben, darunter manche interessante mundartliche Dichtungen, hierauf der Lehrgang und die Ergebnisse und Präparationen. Dieser Theil ist der weitläufigste und genauest durchgeführte, ja wir möchten fast sagen, in manchen Stücken etwas zu weit über den Rahmen der Volksschule hinausgehend. In den hierauf folgenden „Anschlüssen" ist endlich noch mancher dankbar anzuerkennende Wink enthalten. Dass bei den Thieren und Pflanzen viele Erscheinungen aus ihrem Leben angeführt sind, ist selbstverständlich, sowie auf deren Verhältnis zum Menschen und zur Mitwelt aufmerksam gemacht wird. Hier und da sind uns allerdings einige kleine Verstöße vorgekommen, aber im großen und ganzen ist das Buch sehr belehrend und anregend. Leider fehlen Abbildungen im Texte, und gar mancher Lehrer wird sich nicht specielle Abbildungen verschaffen können. Sonst ist die Ausstattung lobenswert.

C. R. R.

G. Stacke, Lehrer der Naturgeschichte an der Mädchensecundarschule der Stadt Bern, Materialien für den naturgeschichtlichen Unterricht in der Volksschule. I. Theil: Botanik. Zweite, völlig umgearbeitete und bedeutend verbesserte Auflage. Bern, Verlag von Schmid, Francke & Co. V u. 304 S. 3 M. 20 Pf.

Obgleich die „Materialien" wie die Pilze aus dem Boden schießen und den Lehrern genug Stoff geboten wird, mit dem sie ihre Schüler belehren können, so sind doch die dargebotenen Bücher nicht immer auch empfehlenswert, da sie häufig nur ein aus drei bis vier Büchern zusammengestoppeltes fünftes sind. Von solchen Machwerken unterscheidet sich das vorliegende Buch wesentlich, man erblickt in allen Theilen desselben den geschulten Fachmann. Er begnügt sich nicht damit, compilirte Beschreibungen zu geben, sondern bietet außer Einzelschilderungen auch Gesammtdarstellungen, wie „Frühlingserscheinungen", „Im Getreidefelde", „Die Früchte des Herbstes", „Die Bäume im Winter", „Die Pflanzenwelt als Glied der Gesammtheit" u. dgl.; dadurch wird sicherlich in der Jugend Liebe und Interesse für die Pflanzenwelt geweckt und das Verständnis gefördert. Zahlreiche Beobachtungsaufgaben fordern den Forschungstrieb der Jugend heraus, und eine ganz besondere, sonst nirgends zu findende Beigabe sind die Rechenaufgaben, welche hie und da eingestreut eine recht praktische Bedeutung haben. Die beigegebenen Illustrationen betreffen einzelne Pflanzenbestandtheile und sind so einfach ausgeführt, dass der Lehrer sie leicht als Muster für Tafelzeichnungen verwenden kann, auch werden die Schüler sich dieselben leicht in Heften nachzeichnen können und überdies angeregt werden, sich selbst interessante Details mit dem Griffel zu fixiren. Kurz, im Einzelnen wie im Ganzen ist das Buch sehr empfehlenswert, auch dessen Ausstattung zu loben. C. R. R.

Hilfsbuch für den Unterricht in der Naturgeschichte. Zum Zweck der Vertiefung und Belebung des naturgeschichtlichen Unterrichtes bearbeitet von **A. Hummel**, Seminarlehrer. 8 Lieferungen, je 4 Druckbogen, à 60 Pf. Halle a. S. Verlag der Heynemann'schen Buchdruckerei (F. Beyer).

In Fortsetzung des von uns schon vor längerer Zeit besprochenen Anfanges ist dieses Werk nun vollständig erschienen. Es bietet dem Lehrer reiches Material, welches aus verschiedenen Werken zusammengetragen ihm Gelegenheit liefert, sich selbst in seinen naturwissenschaftlichen Kenntnissen zu bereichern und dadurch den Unterricht in der Schule lehrreich und nutzbringend zu gestalten. So wird dieses Werk mannigfachen Nutzen stiften. Die Ausstattung ist, abgesehen von dem Mangel jedweder Abbildungen, eine sehr hübsche.
C. R. R.

Behrens, Wilhelm Julius, Dr. phil. **Lehrbuch der Allgemeinen Botanik.** Fünfte durchgesehene Auflage. Mit vier analytischen Tabellen und zahlreichen Originalabbildungen in 411 Figuren vom Verfasser auf Holz nach der Natur gezeichnet. Braunschweig 1894, Harald Bruhn, Verlagsbuchhandlung für Naturwissenschaft und Medicin. VIII u. 250 S. 3 M 60 Pf., geb. 4 M. 20 Pf.

Bei nicht bedeutendem Umfange bietet das vorliegende Werk ein reichliches Material, welches uns zeigt, dass es aus der Praxis hervorgegangen ist und auch praktischen Nutzen stiften wird. Die Reichhaltigkeit ergibt sich aus folgendem kurzen Inhaltsverzeichnisse. Den ersten Abschnitt bildet die Gestaltlehre, welche eingehend und gestützt auf viele Abbildungen uns die Einzelformen der Pflanzentheile vorführt. Im zweiten Abschnitte, der Systematik, bildet die „Diagrammatik" den einleitenden Theil; derselbe ist höchst originell und sehr instructiv. In diesem systematischen Abschnitte werden nur die blühenden Pflanzen behandelt; demselben folgt als dritter Abschnitt die Biologie und als vierter die Anatomie und Physiologie. Im fünften Abschnitte werden die niederen Pflanzen behandelt, denen zum Schlusse sich die Nacktsamigen anschließen. Überall ist die Diction klar und sehr leicht verständlich, aller überflüssige Ballast ist vermieden, das Nothwendige kurz und präcise wiedergegeben; dadurch ist der Weg gebahnt zu einer methodischen Schulung des Geistes der Schüler. Eine sehr gediegene Leistung sind die vielen Illustrationen, welche vom Verf. selbst entworfen und in gelungenster Weise in Holz geschnitten sind. Eine ebenso eigenthümliche als gelungene Beigabe sind die vier analytischen Tabellen, welche zur Bestimmung der Pflanzenfamilien dienen sollen, indem bei jeder Familie die Diagramme der betreffenden Blüten abgebildet erscheinen, die wol auch schon früher im Texte vorkommen. Kurz, im ganzen haben wir in diesem Buche ein sehr gelungenes Lehrbuch der Botanik vor uns, das Lehrern und Schülern gleichgroße Freude bereiten und bei letzteren vielen Nutzen stiften wird.
C. R. R.

Konrad Fuß, Grundzüge der Chemie aus Versuchen entwickelt. Nach methodischen Grundsätzen für den Schul- und Selbstunterricht. Mit vielen in den Text eingedruckten Abbildungen. Dritte, umgearbeitete und verbesserte Auflage. Nürnberg 1894, Verlag der Friedr. Korn'schen Buchhandlung. XI und 282 S. 3 M. 50 Pf.

Nach den Arendt'schen Principien ist dieses Werk gearbeitet, indem das genetische oder inductive Verfahren eingehalten, das Experiment dem Gesetze vorangestellt erscheint. Das letztere wird dadurch zum Urtheile, welches sich aus den Beobachtungen als Resultat ergibt, und sind erstere richtig durchgeführt, wird das Gesetz im Gedächtnisse sicherlich besser haften, als wenn der umgekehrte Weg eingeschlagen wird, wie es leider noch in vielen Leitfäden der Chemie der Fall ist. Die Selbständigkeit des Urtheiles des Schülers wird dadurch bedeutend gefördert und das jurare in verba magistri hintangehalten.

Das in dem Buche enthaltene Material ist ein reiches, indem es sowol der reinen als technologischen wie physiologischen Chemie entnommen ist. Dadurch wird das Buch erstens sehr praktisch und zweitens zum Selbstunterrichte besonders gut geeignet. Die Anordnung des Stoffes zeigt, dass der Verf. ein geübter Methodiker ist. Das Zusammenfassen des Stoffes einzelner Gruppen in Rückblicken und die angefügten Fragen und Aufgaben erhöhen den praktischen Wert des Werkes. Die Ausstattung ist sowol in Druck und Papier als auch in den Abbildungen vorzüglich, und so darf es uns nicht wundern, dass das Buch schon die dritte Auflage erlebte; es wird sich noch viel mehr Freunde verschaffen und noch weitere Verbreitung finden. C. R. R.

Max Hübner, Lehrer in Breslau. Kleine Chemie. Ein Merk- und Wiederholungsbuch. Mit 12 Abbildungen. Breslau 1894, Verlag von E. Morgenstern. 48 S.

In acht Abschnitten, welche die Luft, das Wasser, den Kohlenstoff (Heiz- und Leuchtstoffe), den Schwefel und Phosphor, Chlor und Salzsäure, die wichtigsten Salze, Eisen, Kupfer und Blei, endlich Zucker (Gährung und Gährungsgewerbe) umfassen, behandelt der Verf. in recht einfacher und verständlicher Weise jene chemischen Vorgänge, welche für die Volksschule, in der ja die Chemie nur sehr untergeordnet behandelt werden kann, am wichtigsten sind. Freilich wäre es am wünschenswertesten, wenn gar keine eigentliche Chemie „vorgetragen“ würde, sondern bei den entsprechenden Besprechungen der Naturkörper die chemischen Vorgänge angeführt und erläutert würden, um die Einheitlichkeit der naturwissenschaftlichen Disciplinen durchzuführen. Aber auch in diesem Falle wird für den Lehrer und auch theilweise für den Schüler das Büchlein mit seiner praktischen Tendenz gut verwertet werden können. Die Ausstattung des Büchleins ist sehr nett. C. R. R.

Sammlung Göschen. Chemie, anorganischer Theil von **Dr. Josef Klein**. Stuttgart 1894, G. J. Göschen'sche Verlagshandlung. 159 S. 80 Pf.

Die Sammlung Göschen gewinnt immer größere Verbreitung und zwar mit Recht, denn die kleinen Werkchen derselben tragen zur Popularisirung der Wissenschaft viel bei. Dies gilt auch von dem vorliegenden Bändchen „Chemie“. Nach einer theilweise historischen Einleitung bespricht der Verf. in ziemlich ausgedehnter, leicht verständlicher Weise die chemischen Theorien, überall durch Beispiele den Gegenstand klar machend, worauf die Gewinnung der wichtigsten Elemente folgt. Bei den einzelnen Elementen sind die Verbindungen derselben angeführt. Das Büchlein will jedenfalls keine wissenschaftliche Chemie sein und daher wird man manches vermissen, was in anderen Büchern durchgeführt erscheint; aber es ist ebenso gut in der Hand des Laien ein Werkchen, dass ihm die chemischen Vorgänge klar zu machen sucht, als für den Chemiker ein Repetitions- und Nachschlagebuch. Der Mangel an Abbildungen macht sich allerdings etwas fühlbar, aber bei dem billigen Preise sind solche nicht zu verlangen. C. R. R.

Karl Schwering, Director des Stiftischen Gymnasiums in Düren, Stereometrie für höhere Lehranstalten. 55 S. 45 Fig. 80 Pf.

Derselbe, Anfangsgründe der analytischen Geometrie für höhere Lehranstalten. 24 S. 7 Fig. 40 Pf.

Beide nach den neuen Lehrplänen bearbeitet. Freiburg in Breisgau, 1894. Herder.

Die Stereometrie ist in zwei Lehrgänge gegliedert, deren erster auf 15 Seiten nebst der Erklärung verschiedener Körper noch deren Berechnungsformeln enthält, jedoch ohne begründende Ableitung. Der zweite Lehrgang beginnt mit den Sätzen über die Lage von Geraden und Ebenen im Raume, sodann werden an der dreiseitigen körperlichen Ecke die Hauptsätze der sphärischen Trigonometrie abgeleitet, die Begründung der schon früher mitgetheilten Formeln nachgeholt und mit der synthetischen Betrachtung der Kegelschnittslinien geschlossen. In der analytischen Geometrie finden wir die Para-

graphe: Einleitung, gerade Linie, Kreis und Kegelschnitte. Die vorliegenden beiden Hefte sind nach den „neuen Lehrplänen bearbeitet“; es scheint, dass dieselben dem Studium der Mathematik nur ein Minimum von Zeit zuwenden wollen, dagegen sucht der Verf. dieses geringe Ausmaß auf das möglichste auszunützen. Unmöglich fahren die Schüler dabei gut, wenn z. B. die Kegelschnittslinien nicht einzeln, sondern cumulativ abgehandelt werden; dieser Vorgang scheint uns viel mehr auf Verwirrung, als auf Klärung des Verständnisses gerichtet zu sein. Recht schön sind die vorhandenen Figuren, nur scheint uns deren Anzahl zu gering. Mit diesen Bemängelungen soll dem Herrn Verf. durchaus kein Vorwurf gemacht werden; derselbe ist uns von anderer Seite, durch seine „100 Aufgaben der niederen Geometrie nebst vollständigen Lösungen“ als ein Meister bekannt. Schuld an den erwähnten Schwierigkeiten haben nur die hohen Regierungen, welche noch immer nicht einsehen wollen, dass der Bildungswert der Mathematik ein vielmal größerer ist als jener der classischen Philologie. H. E.

Chr. Harms, Prof. in Oldenburg, und **Dr. Alb. Kallius**, Prof. in Berlin, Rechenbuch für Gymnasien, Realschulen. 17. Auflage. 264 S. Oldenburg 1894, Stalling.

Die vorliegende Aufgabensammlung verbreitet sich über das ganze Gebiet der besonderen Arithmetik und war schon in ihrer ersten Auflage eine sehr reichhaltige. In den weiteren Auflagen hat das Werk alle Verbesserungen erfahren, welche sich im Laufe der Zeit als nothwendig ergaben, so die Einführung des modernen Maß- und Gewichtssystems, der für preußische Schulen vorgeschriebenen Rechtschreibung und neuestens die Aufnahme von Aufgaben über Arbeiterschutzgesetze. Es ist gewiss, dass ein in so vielen Auflagen fortgesetzt verbessertes Buch, dessen Verff. anerkanntermassen auf der Höhe ihrer Berufsaufgabe stehen, als ein vorzügliches Lehrmittel beste Empfehlung verdient. H. E.

Heinrich Räther, Theorie und Praxis des Rechenunterrichtes. III. Theil: Die Bruchrechnung und die bürgerlichen Rechnungsarten. 342 S. Breslau 1894, E. Morgenstern.

Wir haben schon vor zwei Jahren den I. und II. Theil dieses Werkes mit vollster Anerkennung besprochen. Der vorliegende III. Theil enthält zunächst im fünften Abschnitt „die Bruchrechnung im Zusammenhange“. Mit dem, was der Verf. unter dem Titel „Allgemeines“ sagt, kann man wol einverstanden sein; ganz richtig ist die Darlegung über die „Nothwendigkeit, in der Schule das Rechnen mit gemeinen Brüchen“ zu üben. Das heißt, diese Nothwendigkeit besteht nur insofern, als man überhaupt auf den „formalen“ Bildungswert der Arithmetik Wert legt; wer ausschließlich „materielle“ Unterrichtszwecke verfolgt, kann auf die gemeinen Brüche im Unterrichte verzichten. — Aber das nun unter dem Titel „Besonderes“ folgende vermag leider nicht den Zusammenhang in der Lehre der Bruchrechnung vollständig herzustellen; ein Theil wird aus dem Zusammenhang gerissen und im siebenten Abschnitt als „Ergänzung“ nachgetragen, und ein anderes höchst wichtiges Moment bleibt ganz unbeachtet. Um in die Lehre von den Brüchen wirklich Übersicht und Zusammenhang zu bringen, muss unbedingt ein Capitel über „Theilbarkeit“ vorausgehen; es ist dies ganz natürlich: der Bruch entsteht doch infolge von Untheilbarkeit, und so liegt sachgemäß die Frage vor: Unter welchen Bedingungen findet Theilbarkeit statt? — Bei Beantwortung dieser Frage gelangt man zu den Theilbarkeitsregeln, zu der im Anhange Seite 615 vorgeführten Staffel-Division, weiter zum Factorenzerlegen, worüber der Verf. auf Seite 361 eine ganz nette Darstellung bringt, ferner zu der Untersuchung, wann eine Zahl eine Primzahl ist, und endlich zum Aufsuchen des größten gemeinschaftlichen Maßes und des kleinsten gemeinsamen Vielfachen; damit ist die Grundlage für die zusammenhängende Darstellung der Bruchrechnung gewonnen.

Die Decimalbrüche als Systembrüche sind vor den gemeinen Brüchen abzuhandeln; an Veranschauungsmitteln fehlt es nicht (Pfennige als Hunderstel, Millimeter als Tausendstel). Ehe aber mit der Ausführung der Rechnungsarten

mit gemeinen Brüchen begonnen wird, nehme man die wechselseitige Verwandlung von gemeinen und Decimalbrüchen vor. Sobald als möglich zeige man sodann dem Schüler, dass jede Aufgabe sowol mit gemeinen, als auch mit Decimalbrüchen gerechnet werden kann, und bei richtiger Rechnung die Ergebnisse übereinstimmen; daran schließt sich wieder naturgemäß die Bestimmung der Fehlergrenze. Es ist also möglich, einen viel innigeren Zusammenhang der Bruchlehre zur Darstellung zu bringen, als dies von Seite des Verf. geschieht.

Der sechste Abschnitt enthält die „bürgerlichen Rechnungsarten," und ist dessen Durchführung recht zu loben; die verschiedenen vorkommenden Lösungsarten werden historisch nach ihrer Eigenart entwickelt und der Bruchsatz als die geeignetste Lösungsform für diese Aufgaben hingestellt. Auch die Durchführung der algebraischen Aufgaben ist sehr lehrreich. Dagegen müssen wir bedauern, dass der Verf. sich solche Rechnungsmonstra gestattet, wie man sie auf Seite 449 und 625 findet. Wenn man die Division mittelst Ergänzung beim Abziehen ernstlich durchführen will, so darf man der Bequemlichkeit nirgends Zugeständnisse machen. — Im ganzen zeigt das vorliegende Lehrbuch unter den für Seminaristen bestimmten einen deutlichen Fortschritt und es verdient daher bestens empfohlen zu werden. H. E.

Dr. Gustav Holzmüller, Director zu Hagen. Methodisches Lehrbuch der Elementar-Mathematik. I. Theil, nach Jahrgängen geordnet und bis zur Abschlussprüfung der Vollanstalten reichend. 142 Fig. im Text. 212 S. Leipzig 1894. B. G. Teubner. 2 M. 40 Pf.

Dem Buche ist ein „Begleitwort" beigegeben, welchem wir entnehmen, dass das vorliegende Werk den aus der Reform-Conferenz zu Berlin hervorgegangenen neuen Lehrplänen entspricht, an deren Ausarbeitung der Verfasser hervorragenden Antheil genommen hat. Das Lehrbuch wird ein methodisches genannt, weil der Stoff nach Jahrgängen eingetheilt und außerdem noch an verschiedenen Stellen bemerkt wird, dass dieselben an Gymnasien übergangen oder später vorgenommen werden können. Das Buch beginnt mit einem Abschnitt über „Geometrie", als „Lehraufgabe der Quarta". Die geometrischen Grundbegriffe werden sehr anschaulich am Würfel entwickelt, und es wird sehr allmählich stets unter anschaulicher Begründung zu den planimetrischen Wahrheiten hinübergeführt. Musterhaft ist die Begründung für die Unveränderlichkeit der Winkelsumme eines Dreieckes, dies ist doch endlich ein Wesensgrund und der Vorwurf wegen der bloßen Erkenntnisgründe in der Geometrie wird hinfällig. Ähnliches gilt von den Winkeln an Parallelen, vom Pythagoreischen Lehrsatz u. s. w. Nur ein Moment moderner Behandlung der Planimetrie hat der Verfasser nicht hinreichend ausgenützt, dies ist die Lehre von der axialen und centrischen Geometrie. Durch erstere wird besonders die Aufgabe, einem Vielecke Kreise um- oder einzuschreiben, vereinfacht und aufgeklärt; mit Rücksicht auf die centrale Symmetrie darf man aber nicht mehr sagen: das Quadrat hat vier Symmetrieachsen, sondern es hat deren unendlich viele.

Minder gelungen finden wir die zweite Abtheilung des Buches: Arithmetik, geschrieben. Die Begründung der Vorzeichen-Regeln mit Hilfe der Nichtzahl, Null, wurde schon längst als unzulässig gekennzeichnet; die Vorzeichen-Regeln müssen auf Grundlage der Definitionen der bezüglichen Rechnungs-Arten begründet werden. Die im Paragraph 45 nur flüchtig berührte Frage erfordert zur vollständigen Beantwortung ein ganzes Capitel, welches die Theilbarkeitsregeln, Factorenzerlegung, Staffeldivision, Untersuchung, ob eine Zahl eine Primzahl sei und endlich Aufsuchen des größten Maßes und kleinsten Vielfachen mehrerer Gegebenen zu enthalten hat. Auch wäre es schon längst angezeigt die Subtraction mittelst Ergänzung zu üben, damit man mehrere Subtrahenden zugleich abziehen kann, und nicht solche Rechnungs-Monstra entstehen, wie man sie auf Seite 149 und 157 findet, bei welchen die Hälfte der aufgeschriebenen Ziffern entbehrlich ist.

Die dritte Abtheilung: Trigonometrie, wird auf 14 Seiten wol etwas

zu flüchtig abgethan. Die wichtige Vorstellung von der Veränderlichkeit einer Function zwischen gewissen Grenzen, dann die Functionen von Summen und Differenzen finden eine zu geringe, beziehungsweise gar keine Berücksichtigung.

Dagegen in der vierten Abtheilung: Stereometrie, zeigt sich der Verfasser wieder als der Meister, welcher er in der That auf diesem Gebiete ist. Der Verfasser der „Einführung in das stereometrische Zeichnen" versteht es eben ganz vorzüglich, die Zeichnung als Grundlage des stereometrischen Erkennens zu verwerten. Die Figuren sind zahlreich und belehrend, besonders der Lehrsatz des Cavalieri erhält eine ausgezeichnete Darlegung. Einzig an Fig. 121 fanden wir den Mangel, dass die Gerade AC nicht stark gezogen ist. Die Reformbewegung im Gebiete der Geometrie macht recht erfreuliche Fortschritte, und der Verfasser des vorliegenden Buches gehört zu ihren besten Vorkämpfern. H. E.

Neu erschienene Bücher.

Alethagoras, Gymnasiallehrer, Gymnasiale Bildung und sittliche Erziehung der Jugend. 50 S. Braunschweig, Otto Salle. 60 Pf.

— Unser Gymnasial-Unterricht. Zweite, umgearbeitete Auflage. 52 S. Ebenda. 60 Pf.

W. Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. I. Bd., 4. Lief. Bau des Schulhauses — Beobachtung, S. 241—320. 5. Lief. Beobachtung — Bilder, S. 321—400. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. Je 1 M.

Smiles—Rudow, Der Charakter. Zweite, durchgearbeitete Auflage. 326 S. Heidelberg, Georg Weiß. 2 M. 80 Pf.

Hamann und **Paulsen,** Hauptlehrer in Hamburg, Biblische Geschichten in einfacher Darstellung. Ausgewählt und bearbeitet für Schule und Haus. 128 S. Hamburg, Verlag von C. Boysen. geb. 60 Pf.

Emil Haueis, Director am n. ö. Landes-Real- und Obergymnasium in Baden, Ein Lobspruch der Stadt Salzburg von Hans Sachs. Mit einer literarischen Einleitung, Wort- und Sacherklärung. 35 S. Wien, Carl Konegen. 60 kr.

Ludwig Hochhuth, Elemente der Volkswirtschaftslehre und Bürgerkunde im deutschen Unterricht. Im Anschluss an Muff's Neubearbeitung von Hopf und Paulsiek's Lesebuch für die Classen Sexta bis Quarta. 56 S. Berlin, Grotesche Verlagsbuchhandlung.

(Anonym). Praktische Heimatkunde. Ein Handbuch zur Ertheilung des heimatkundlichen Unterrichtes in ausgeführten Lectionen. Mit vier Kartenskizzen. Zweite, verbesserte Auflage. 84 S. Düsseldorf, L. Schwann. 1 M. 60 Pf.

Ed. Christ, Sigel und sigelmäßige Formen im Gabelsberger'schen System. Dritte, vermehrte Auflage, erweitert von Max Trömel. 36 S. Dresden, Wilh. Reuters Stenographie-Verlag. 60 Pf., von 10 Exempl. ab à 40 Pf.

* * *, Der Volksschullehrer ein Paria der modernen Gesellschaft. Culturbilder aus dem Ende des neunzehnten Jahrhunderts. 192 S. Leipzig-Wurzen, Verlag von Ad. Thiele. 1 M. 50 Pf.

A. Ch. Jessen's Volks- und Jugendbibliothek. Wien, A. Pichlers Wwe. & Sohn. Jedes Bändchen geb. 35 kr. Nr. 93: Der Erbrichter von Liebengrund. III. Von Josef Steigl. Nr. 94: Dinicu. Eine Erzählung aus der Zeit des Kuruzzenkrieges. Von Johannes Wille. Nr. 95: Die Schatzgräber. Von

Oskar Staudigl. Nr. 96: In sturmbewegter Zeit. Von F. Czekansky. Nr. 97: Alpenwanderungen. Von Johann Sima. Nr. 98: Hanna. Von J. Mach. Nr. 99: Durch Fessan nach dem Lande der räuberischen Felsen-Tubu. Von Heinrich Schulig. Nr. 100: Der Ulmenhof. Von F. Czekansky.

Josef Ambros, Wunschbuch. Eine reichhaltige Sammlung von Neujahrs-, Geburtstags-, Namenstags-, Hochzeits- und Jubiläums-Wünschen. 5. Aufl. 294 S. Wien, A. Pichler's Wwe. & Sohn. geb. 1 fl., 2 M.

— Kleines Wunschbuch. 400 Neujahrs-, Geburtstags- und Namenstags-Wünsche. 2. Auflage. 135 S. Ebenda. 60 kr., 1 M. 20 Pf.

Blaser, Material zu deutschen Aufsätzen für Mädchen der obersten Schulstufen (120 Originalarbeiten von Schülerinnen). Aarau 1894, Sauerländer.

Lieb, Der Aufsatzunterricht in der Volksschule, 3 Theile. Nürnberg, Korn. 3 M.

Steiger, Das Lied von der Glocke. Bern, Schmidt. 1 M. 50 Pf.

König, Erläuterungen zu Schillers Tell. Leipzig, Uhl. 40 Pf.

Uhle, Walther v. d. Vogelweide (Sammlung gemeinverständlicher wissenschaftlicher Vorträge, hrsg. von Virchow u. Wattenbach). Hamburg, Verlagsanstalt.

Wünsche, Goethe als Naturfreund und Naturforscher (Vortrag). Zwickau, Trost. 50 Pf.

Durmayer, Grundzüge der Poetik. 2. Aufl. Nürnberg, Korn. 1 M.

Sevin, Elemente der deutschen Poetik. 3. Aufl. Karlsruhe, Lang.

Herder, Der Cid. Hrsg. und erläutert von Naumann. (Sammlung Göschen.) Geb. 80 Pf.

Berlet, Deutsche Schulgrammatik (I. Curs). 8. Aufl. Leipzig, Kesselring. 50 Pf.

Engels, Hilfsbuch für den deutschen Unterricht an kaufmännischen Schulen. 2 Theile. Essen, Bädeker.

Meyer, Deutsches Sprachbuch. I. Theil. Hannover, Meyer.

Lehmann, Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Grammatik. Für Bürgerschulen. 9. Aufl. Prag, Dominicus. geb. 82 kr.

Keller, Mich. Traug. Pfeiffer, der Musiker, Dichter und Erzieher. Frauenfeld, Huber. 2 M.

Müller-Zunge, Geschichte des deutschen Volkes. 15. Aufl. Berlin, Vahlen. 16 M. (Siehe „Pædagogium“ III, Heft 1.)

Stacke, Erzählungen aus der neuen Geschichte in biographischer Form. 13. Aufl. Oldenburg, Stalling. 2 M. 75 Pf.

— Hilfsbuch für die erste Unterrichtsstufe in der Geschichte. I. Theil: Alterthum. 3. Aufl. Ebenda. 1 M.

Diesterweg, Himmelskunde. Lief. 13—15. Berlin, Goldschmidt.

Fufs, Grundzüge der Geologie. Nürnberg, Korn. 1 M. 20 Pf.

Verantwortl. Redacteur Dr. Friedrich Dittes. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Bester Schultafel-Schwamm.

Deutsches
Schwamm-Import-Haus

Heinr. Putscher, Offenbach a. Main.

Reellste und billigste Bezugsquelle für Schultafel-Schwämme.

Reichst assortirtes Lager in Schwämmen jeder Art.

Valvet Ko. M. 16.–. [illegible] 20 – 80 [illegible]

Soeben erschien in meinem Verlage:



Merkbüchlein



enthaltend

das, was die Kinder der Taubstummen-, ein- und mehrklassiger Volksschulen aus der Naturbeschreibung, Geographie und Geschichte wissen sollen.

Von **Wilhelm Zemke,**

Lehrer an der städtischen Taubstummenschule zu Berlin.

Das Büchlein verdankt einem in der Praxis zu Tage getretenen Bedürfnis sein Entstehen und dürfte eine bevorzugte Beachtung der interessierten Kreise beanspruchen.

Ansichts-Exemplare stehen gern zu Diensten; bei Neu-Einführungen [illegible] kulanteste Bedingungen zu.

Leipzig und Berlin W. 9. **Julius Klinkhardt.**

„Unser Hausarzt"

Wochenschrift für Gesundheitspflege, Naturheilkunde u. Lebenskunst, mit unentgeltl. ärztl. [illegible] Herausgeber Dr. med. Fehlauer, Berlin W. 9. Vierteljährl. 1 Mk. bei allen Buchhandlungen u. Postämtern, unter Streifband 1,[illegible] Mk. Probenummer kostenfrei. [illegible], sollte in keiner Familie fehlen.



Pianinos von 440 Mk. an.

Flügel.

[illegible]jährige Garantie.

Harmoniums von 90 Mk. an.

Abzahlung gestattet.

Bei Barzahlg. Rabatt u. Freisendg.

W. EMMER, Berlin C., Seydelstrasse 20.

[illegible] Auszeichnungen, Orden, Staatsmed. etc.



Gute Geigen

in $^1/_4$, $^3/_4$ und $^4/_4$ Größen, selbst gebaut, unübertroffen in Güte und Billigkeit, liefert mit Bogen und Kasten im Preise zu 10, 12, 15, 18, 20, 24 und 30 Mark. **Gute Zithern, Guitarren, Saiten** 2c. Reparaturen prompt und billig.

Friedr. Aug. Meisel, Geigenbauer in **Klingenthal** i. S., Döhlerwald 3.

Hierzu 3 Beilagen: 1) Ed. Hölzel, Verlagsbuchhandlung in Wien; 2) Heinr. Putscher in Offenbach a. M.; 3) Bleyl & Kaemmerer (Paul Th. Kaemmerer) in Dresden.

Paedagogium.

Monatsschrift

für

Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

unter Mitwirkung hervorragender Paedagogen

von

Dr. Friedrich Dittes.

XVII. Jahrgang.

6. Heft, März 1895.

Leipzig.

Verlag von Julius Klinkhardt.

Inhalt des 6. Heftes.

Seite

Abonnements-Preis pro Quartal M. 2.25.

Alle Buchhandlungen und Postanstalten nehmen Bestellungen an.

Über die unterrichtliche Behandlung lyrischer Gedichte.

Von ***Otto Ernst**-Hamburg.*

Ich bin in der angenehmen Lage, die Wahl meines Themas nicht rechtfertigen zu müssen. Unter den Lesern dieses Blattes dürfte niemand sein, der nicht den Kindern vom gewaltigen Erbe der deutschen Dichtung nach Möglichkeit das Wertvollste mit treuen Händen überliefern will und der nicht der Meinung lebt, dass unsere Nachkommen ein so imponderabeles Gut mit innerster Kraft erwerben müssen, um es zu besitzen. Ein ideales Gut kann man seinen Nachkommen nicht an den Kopf werfen wie ein Vermögen oder einen klangvollen Namen; hier wenigstens gibt es eine höchst gerechte Erbschaftssteuer; wer dieses Erbe seiner Väter antreten will, muss es auslösen mit eigener Kraft. Seit Jahren aber bin ich der Erwägung nicht los geworden, ob nicht unser Literaturunterricht trotzdem in vielen Fällen auf ein solches Andenkopfwerfen hinauslaufe; nur zu oft vermisste ich bei eigenen und fremden Schülern die Intensität des Kunstgenusses, die vollkommene Ergriffenheit, die der Größe der gebotenen Dichtung entsprochen hätte; ich fragte mich immer wieder nach den Ursachen, wenn wieder einmal eine Literaturstunde mit einem Missklang in meinem Innern geschlossen hatte, und von dem, was ich darauf an der Hand der Erfahrung als Ursache erkannt zu haben glaube, möchte ich hier einiges mittheilen, ohne auch nur entfernt den Anspruch zu erheben, dass ich eine erschöpfende Antwort auf meine Fragen gefunden hätte.

Aber eines muss ich vorausschicken. Bekanntlich gibt es Menschen, denen der ohne Billigkeit seine Gaben vertheilende Zufall jede Begabung für die edle Kunst der Musik versagt hat, Menschen, die das hartnäckige Bestreben zeigen, den „Erlkönig“ nach der Melodie „Was blasen die Trompeten?“ zu singen. Es sind herrliche Geschöpfe darunter, Geschöpfe, die mit hohen Vorzügen des Geistes und des Charakters, mit einem zarten und warmen Gefühl ausgestattet erscheinen; sie zeichnen sich auch nicht selten dadurch aus, dass sie sich bei

geselligen Anlässen besonders leicht zum Singen gereizt fühlen, und sie singen dann mit einer gewissen inbrünstigen Verwegenheit; man erträgt ihren Gesang mit lächelnder Wehmuth — aber man vertraut ihnen unter keinen Umständen den Gesangunterricht an. Seltsamerweise befolgt man diese vorsichtige Praxis durchaus nicht, wenn es sich um den Literaturunterricht, um die Übermittelung poetischer Kunstwerke durch den Lehrer handelt. Man hat meines Wissens noch niemals principiell und energisch Einspruch erhoben gegen eine Art von Lehrern der Literatur, deren Herzen in gleich geregeltem Tacte schlagen für ein Goethe'sches Mailied, für das Natrium bicarbonicum und für den gemeinen Besenstrauch. Es wird mir aber niemand bestreiten, dass im Literaturunterricht eine gewaltige Anzahl von Lehrern thätig ist, die ein Gedicht als Stoff für Gedächtnis- und Sprechübungen, als Unterlage für den grammatischen, orthographischen und stilistischen Unterricht, als Belebungsmittel für den geschichtlichen, den geographischen, den naturgeschichtlichen Unterricht, als alles mögliche, nur nicht als Kunstwerk betrachten und behandeln. Vielen fehlt jegliches Organ für einen verinnerlichten Kunstgenuss; bei vielen anderen haben die richtunggebenden Bildungsfactoren, z. B. das Seminar. leider allesversäumt, um der vielleicht nicht eben mächtig hervortretenden Anlage zur Entwickelung zu verhelfen. Ich bin weit entfernt, solchen Leuten aus ihrer Eigenart einen Vorwurf zu machen; sie vernehmen der Dichtkunst Stimmen nicht und sind also Barbaren; aber bekanntlich gibt es selbst unter den Barbaren Gemüthsmenschen, und die meisten dieser Barbaren wären, glaube ich, herzlich froh, wenn man ihnen einen Unterricht abnähme, der sie fortgesetzt daran erinnert, dass sie von Rechts wegen fühlen müssten und dass ihnen „aus der Seele dringen“ müsste, was sie lesen und lehren. Merkwürdigerweise haben sich die leitenden und beaufsichtigenden Schulbehörden in dieser Hinsicht bisher sehr wenig aufmerksam und scharfsichtig bewiesen; und doch ließe sich bei planmäßiger Inspection wol erkennen, ob jemand zum Literaturunterricht die receptiv-künstlerische Befähigung hat oder nicht. Allerdings muss zugegeben werden, dass gerade ein so intimer Unterricht wie dieser, der den Kindern die tiefen und zarten Reize eines Kunstwerkes nahebringen soll und bei dem sich der Lehrer möglichst vollkommen mit seiner kleinen Gemeinde amalgamiren muss, ein Unterricht, in dem eine sprechende Geberde, eine beredte Miene oft mehr bedeutet als hundert Fragen und Antworten: dass ein solcher Unterricht sehr schlecht die Gegenwart eines Dritten, Fremden, eines Hospitanten verträgt, durch den sich auch der sicherste und ruhigste Lehrer

genirt, d. h. in der familiären Innigkeit des Unterrichtstones behindert fühlt. Gleichwol: bei der ungeheuren Wichtigkeit des Literaturunterrichts für die Erziehung, für das ideelle Leben eines Volkes sollte man so bald wie möglich zu dem Grundsatze gelangen, dass kein „amusischer“, kein des künstlerischen Empfindens völlig barer Mensch unseren Kindern die poetische Nahrung bereiten dürfe.

In den folgenden Erörterungen habe ich mich deshalb auf die Betrachtung lyrischer Gedichte beschränkt, weil das Lyricum gleichsam das reinste und unmittelbarste dichterische Product, sozusagen das Gedicht unter den Gedichten ist, und weil daher das, was in methodisch-pädagogischer Hinsicht von ihm gilt, mit geringen Abweichungen auf alle anderen Dichtungen Anwendung findet. Zunächst bin ich nun der Meinung, dass bei der Auswahl der Gedichte im Lesebuch und im Lehrplan in zahlreichen Fällen die bloße äußere Verständlichkeit, in manchen Fällen das bloße Wortverständnis, nicht die innere Erfassbarkeit und Assimilirbarkeit des dichterischen Productes maßgebend gewesen ist. Ein Gedicht kann dem Kinde den Worten nach und in jedem einzelnen Satze verständlich sein, ohne dass es das Gedicht als einheitliches Ganzes zu bewältigen vermag. Das Gedicht

„Du bist wie eine Blume
So schön, so hold, so rein,
Ich seh dich an — und Wehmuth
Schleicht mir ins Herz hinein.

Mir ist als ob ich die Hände
Auf's Haupt dir legen sollt',
Bittend, dass Gott dich erhalte
So schön, so rein, so hold.“

enthält keine Vorstellungen und keine Gedanken, die ein größeres Kind nicht von selbst erfassen oder die man ihm nicht nahebringen könnte; ich habe es denn auch schon in Lesebüchern für Kinder gefunden. Gleichwol behaupte ich auf das entschiedenste, dass ein Kind unter keinen Umständen den Accent dieses Gedichtes herausfühlen kann und dass alle Mühe vergeblich wäre, es auf diesen Accent hinzuführen.

Ein Kind kann ganz unmöglich jene wehmüthige Trauer, jenes mitleidsvolle Erschrecken fühlen, das uns erfasst, wenn wir uns das unvermeidliche innere Schicksal eines reinen, unschuldigen Wesens vorstellen, jenes Erschrecken, das uns unwillkürlich die Hände ausbreiten lässt zum Schutz, zur Bitte. Dieses Gefühl, das uns oft beim Anblick unserer eigenen Kinder befällt, ist ein trauriger Vorzug unseres reiferen Alters: wir kennen den stillen, geheimen Weg, den die reine Seele unweigerlich wandeln muss, von der Strenge des Lebens unerbittlich geführt — wie sollte das Kind ihn kennen! Jeder Kunstgenuss beruht bekanntlich darauf, dass der Genießende selbst zur Productivität angeregt wird; der ganze Kunstgriff des Dichters

läuft darauf hinaus, dass er den Leser zum Dichter macht, d. h. dass er beziehungsreiche Vorstellungen in ihm erweckt. Wenn aber im Leser ein Reichthum von Beziehungen angeregt werden soll, muss der Dichter selbstverständlich an bekannte, geläufige Vorstellungen anknüpfen; der Leser muss appercipiren können. Unvermerkt, durch die sanfte Gewalt der Apperception, zwingt der Dichter unsere Seele, dass sie auf eigenstem Boden eine Frucht, ein Kunstwerk treibt; ein Gedicht, das nicht an uns selbst herangewachsen ist, haben wir nie verstanden, nie genossen. Jenes Heine'sche Gedicht knüpft aber an Vorstellungen an, die dem Kinde durchaus fern liegen.

Des weiteren bin ich überzeugt, dass die individuellen und eigenartigen Geschöpfe unserer großen Dichter sich in der Regel eine viel zu schablonarische, im übeln Sinne des Wortes „schulmeisterliche“ Behandlung gefallen lassen müssen. Da wird wol unter Umständen auf das Gedicht vorbereitet durch eine Einleitung, die aber in den meisten Fällen nur dazu dient, intellectuelle Voraussetzungen zu geben und Einzelerläuterungen vorwegzunehmen, dann wird vorgelesen, dann folgt die „Erklärung“, bei der ersten Zeile der ersten Strophe beginnend und vor der letzten Zeile der letzten Strophe nicht ablassend von den gelangweilten Schülern und dem geschundenen Kunstwerk, und wenn nun glücklich alles Leben und alles Blut herauserklärt ist, dann wird es am Ende gar noch nach allen Regeln der Fleischerkunst zerschnitten wie ein todter Hammel und an der Wandtafel aufgehängt als lehr- und nahrhafte „Disposition“. Es ist kaum glaublich; aber es ist wahr: man „disponirt“ Gedichte! Das Disponiren ist wie alle Ordnung eine schöne Sache; die Ordnung ist das kümmerliche, aber einzige Werkzeug, mit dem wir den verwirrenden Reichthum der Natur bewältigen können, indem wir ihr Gewalt anthun. Gewiss kann man auch ein Gedicht disponiren; man kann sogar zu einer Dichtung ein Dutzend Dispositionen finden, ohne auf die zu treffen, die den Dichter geführt hat; aber wenn man dem Kunstwerk, der nachgeahmten Natur, seinen ärmlichen, philiströsen Ordnungssinn aufdrängt, so wird man sich ihres seligverwirrenden Reichthums nicht mehr erfreuen. Also gewöhne man sich an das nothwendige, segensreiche Übel der Ordnung, indem man ehr- und lehrsame Geschichten, Beschreibungen und Aufsätze disponirt; aber lasse man die Werke der Kunst unzerschnitten!

Mir scheint, der Lehrer hat sich, wenn er ein Gedicht behandeln will, vor allem folgende Fragen vorzulegen: Welches Gefühl oder welche Stimmung (von den didactischen Dichtungen sehe ich hier voll-

kommen ab) liegt dieser Dichtung zu Grunde? mit anderen Worten: was ist die künstlerische Tendenz dieser Schöpfung? Sodann: Wo liegt der Accent des Gedichts, d. h. durch welche Partien dieses Gedichts kommt die Absicht des Dichters am stärksten und deutlichsten zum Ausdruck? Ferner: Auf welchen psychologischen Voraussetzungen ruht die Wirkung dieser Dichtung, und weist das kindliche Seeleninventar all diejenigen Momente auf, die vorhanden sein müssen, wenn das Gedicht seine specifische Kraft ausüben soll? Endlich: Wie stelle ich es an, diejenigen Vorstellungen, an welche dies Gedicht anknüpft, in meinen Schülern so lebendig und dadurch die Schüler so aufnahmefähig wie möglich zu machen, ohne die eigenartige Wirkung des Gedichts vorwegzunehmen oder gar zu übertreffen? Wenn er sich mit diesen Fragen abgefunden hat und er nun darangeht, seinen Schülern das Gedicht darzubieten, hat er also zunächst dafür zu sorgen, dass das Gedicht die Schüler in der geeigneten Stimmung finde. Es gibt Gedichte, die einer vermittelnden Vorbereitung nicht bedürfen; aber es gibt deren nicht viele. Der Knabe, der vom Spielplatz heraufkommt, die Brust geweitet von tiefen Atemzügen, mit klopfendem Herzen, gerötheten, erhitzten Wangen, in seinen Gedanken noch mit dem unterbrochenen Spiel beschäftigt, ist nicht ohne weiteres empfänglich für die unheimliche Gewalt des leise lockenden Erlkönigs, für die tanzenden und singenden Gestalten, die raunenden und verwehenden Stimmen der Nacht. Ein decentes, ohne jede Weitschweifigkeit und Breitspurigkeit gegebenes Präludium schlägt die geeigneten, den Kindern bekannten Töne an und leitet unmerklich zur Dichtung hinüber. Dabei werden möglichst geschickt die etwa nöthigen Erklärungen zum Gedicht, so weit es irgend angeht, vorweggenommen. Diese Erklärungen werden gleichsam eingeschmuggelt, so dass der Schüler sie gar nicht als Erklärungen empfindet; ganz unvermerkt und heimlich bereitet man dem Kunstwerk eine Stätte. Es fehlt an einem Buche, das dem Lehrer solche sich ganz auf die Dichtung concentrirende, nur das wirklich Nothwendige bietende, Stimmung erzeugende Einführungen an die Hand gibt. Solche Präludien müssten mit scharfem psychologisch-pädagogischem Blick und mit dem feinsten und stärksten Kunstverständnis abgefasst und so beschaffen sein, dass der Lehrer sie, falls er das wollte und dessen bedürfte, allenfalls mit geringen Änderungen, auswendig lernen und wörtlich wiedergeben könnte. Die in mancherlei Hinsicht empfehlenswerten Gude'schen Erläuterungen sind eben Erläuterungen und keine Einführungen und überdies viel zu belehrungs- und erklärungsselig, um dem Lehrer den angedeuteten Dienst zu leisten.

Beim Vortrag achtet der Lehrer besonders darauf, dass der Accent der Dichtung deutlich herausgearbeitet und den Schülern fühlbar werde, ohne dass er in pedantisch aufdringlicher Weise, sozusagen mit dicken Unterstreichungen declamirt. An die am stärksten accentuirte Stelle anknüpfend, gibt der Unterrichtende nach beendigtem Vortrag des Gedichtes das, was an Erläuterungen etwa trotz aller Einführung noch erforderlich ist. Aber er beschränkt sich dabei auf das Allernothwendigste; fast möchte ich sagen: man kann im Erklären von Gedichten gar nicht zu wenig thun. Separate Erklärungen sind deshalb so absolut stimmungsfeindlich, weil alle Stimmung nichts anderes als Zusammenklang vieler schwach bewusster, gleichmäßig verdunkelter Vorstellungen ist, die Erklärung aber über einzelne, meistens nicht einmal die künstlerisch wichtigsten Stellen ein ganz unverhältnismäßig starkes Licht verbreitet und so die erklärten Stellen als aufdringlich helle, grelle Flecke auf dem Gedicht erscheinen, sich mit lästiger, herrischer Hartnäckigkeit im Bewusstsein behaupten und die vorher schwach beleuchteten Vorstellungen ganz ins Dunkel drängen; denn von klar beleuchteten Vorstellungen kann sich bekanntlich nur eine gleichzeitig im Bewusstsein behaupten. Die Rückkehr zum Halbdunkel der Stimmung erscheint dann als etwas Gewaltsames und ist oft erst nach langer Zeit möglich. Sind aber die Erklärungen unvermerkt vorweggenommen, so gehen gleich bei der ersten Darbietung des Gedichts schwierige und leichte Stellen in einem hin, und alles erhält von vornherein die für eine harmonische Stimmungswirkung durchaus erforderliche gleichmäßige Beleuchtung.

Ich werde jetzt versuchen, an der Hand einzelner Gedichte, die sämmtlich aus einem und demselben Schulbuche entnommen sind, meine Ausführungen deutlicher zu illustriren. Wir haben uns im 13., 14. und 15. Lebensjahre stehende Schüler vorzustellen. Es handelt sich zunächst um folgenden Klopstock'schen „Psalm“.

Um Erden wandeln Monde,
Erden um Sonnen;
Aller Sonnen Heere wandeln
Um eine große Sonne:
„Vater unser, der du bist im Himmel!“

Auf allen diesen Welten, leuchtenden und erleuchteten,
Wohnen Geister, an Kräften ungleich und an Leibern;
Aber alle denken Gott und freuen sich Gottes.
„Geheiliget werde dein Name!“

Er, der Hocherhabene,
Der allein ganz sich denken,
Seiner ganz sich freuen kann,
Machte den tiefen Entwurf
Zur Seligkeit aller seiner Weltbewohner.
„Zu uns komme dein Reich!“

Wol ihnen, dass nicht sie, dass er
Ihr Jetziges und ihr Zukünftiges ordnete,
Wol ihnen, wol!
Und wol auch uns!
„Dein Wille geschehe,
Wie im Himmel, also auch auf Erden!“

Er hebt mit dem Halme die Ähr' empor,
Reifet den goldnen Apfel, die Purpurtraube,
Weidet am Hügel das Lamm, das Reh im Walde;
Aber sein Donner rollet auch her,
Und die Schloße zerschmettert es
Am Halme, am Zweig, an dem Hügel und im Walde.
„Unser tägliches Brot gib uns heute!"

Ob wol hoch über des Donners Bahn
Sünder auch und Sterbliche sind?
Dort auch der Freund zum Feinde wird?
Der Freund im Tode sich trennen muss?
„Vergib uns unsere Schuld,
Wie wir vergeben unseren Schuldigern!"

Gesonderte Pfade gehen zum hohen Ziel,
Zu der Glückseligkeit;
Einige krümmen sich durch Einöden;
Doch selbst an diesen sprosst es von Freuden auf
Und labet den Durstenden.
„Führ' uns nicht in Versuchung,
Sondern erlös' uns vom Übel!"

Anbetung dir, der die große Sonne
Mit Sonnen und Erden und Monden umgab,
Der Geister erschuf,
Ihre Seligkeit ordnete,
Die Ähre hebt,
Der dem Tode ruft,
Zum Ziele durch Einöden führt und den Wanderer labt!
Anbetung dir!
„Denn dein ist das Reich und die Macht
Und die Herrlichkeit. Amen."

Der Accent liegt hier auf der letzten Strophe, in der Bewunderung der Größe Gottes, die sich in der Größe des Universums offenbare. Die Vorstellung und das Gefühl von der überwältigenden Größe des Weltalls sind dem Kinde durchaus nicht fremd; der astronomisch-geographische Unterricht in Verbindung mit der oft genossenen Anschauung des gestirnten Himmels bieten vorzügliche Anknüpfungspunkte. Durch wenige Hindeutungen auf die Kolossalität und die unfassbare Fülle der an stillen Abenden geschauten Sternenwelt vermag der Lehrer das Gefühl der andächtigen Bewunderung an die Oberfläche der kindlichen Seele emporzulocken. Was den Ton dieser Dichtung anlangt, so ist ein dem Ohre schmeichelndes Pathos dem Kinde schon aus rein acustisch sinnlichen Gründen sympathisch; man kann bei Kindern mit völlig unverständlichen, aber feierlichen und wolklingenden Versen Wolgefallen erregen. Aus all diesen Gründen wäre das Gedicht also acceptabel. Wenn ich trotzdem gegen dessen Aufnahme in ein Lesebuch protestire, so geschieht es deshalb, weil es, im ganzen zwar erfassbar, in den Einzelheiten durchgehends so mystisch und unklar ist, dass das intellectuelle Verständnis des Kindes fast nirgends Fuß fassen kann, und weil es mir im höchsten Grade bedenklich erscheint, dem Kinde eine lange Reihe von pathetischen Unverständlichkeiten und Unklarheiten aufzunöthigen, die eben für das Kind dieselbe verwirrende, benebelnde Wirkung haben müssen wie reeller, wertloser Schwulst.

Das nächste Gedicht ist die „Christnacht" von Robert Prutz.

Heil'ge Nacht, auf Engelschwingen
Nahst du leise dich der Welt,
Und die Glocken hör' ich klingen,
Und die Fenster sind erhellt.
Selbst die Hütte trieft von Segen,
Und der Kindlein froher Dank
Jauchzt dem Himmelskind entgegen,
Und ihr Stammeln wird Gesang.

Mit der Fülle süßer Lieder,
Mit dem Glanz um Thal und Höh'n,
Heil'ge Nacht, so kehrst du wieder,
Wie die Welt dich einst gesehn,
Da die Palmen lauter rauschten
Und versenkt in Dämmerung,
Erd' und Himmel Worte tauschten,
Worte der Verkündigung.

Da mit Purpur übergossen,
Aufgethan von Gottes Hand,
Alle Himmel sich erschlossen,
Glänzend über Meer und Land,
Da den Frieden zu verkünden,
Sich der Engel niederschwang,
Auf den Höhen, in den Gründen
Die Verheißung wiederklang,

Da der Jungfrau Sohn zu dienen,
Fürsten aus dem Morgenland
In der Hirten Kreis erschienen,
Gold und Myrrhen in der Hand,
Da mit seligem Entzücken
Sich die Mutter niederbog,
Sinnend aus des Kindes Blicken
Nie gefühlte Freude sog.

Heil'ge Nacht, mit tausend Kerzen
Steigst du feierlich herauf;
O, so geh in unsern Herzen,
Stern des Lebens, geh uns auf!
Schau', im Himmel und auf Erden
Glänzt der Liebe Rosenschein;
Friede soll's noch einmal werden
Und die Liebe König sein.

Ein Weihnachtsgedicht, das bei den Kindern Weihnachtsstimmung erzeugen will, müsste unmittelbar an die von den Kindern erlebten Weihnachtserfahrungen anknüpfen. Statt dessen gibt dieses Gedicht reflectirte Erscheinungen, die das Kind nur durch die biblische Geschichte kennt, Erscheinungen, die es sich allenfalls einmal mit Hilfe seiner Phantasie in blassen Bildern vergegenwärtigt, die es aber nie gesehen, nie erlebt hat. Wichtiger aber ist, dass die Pointe dieses Gedichtes, die — es bleibt zweifelhaft, ob den vorübergehenden, lieblichen Frieden jenes schönen Liebesfestes oder den endlichen Weltfrieden — gegenüber den lieb- und friedenslosen Kämpfen unseres Lebens betont, dass diese Pointe von Kindern nicht entfernt mit der erforderlichen Tiefe empfunden werden kann. Mit 14 oder 15 Jahren hat man glücklicherweise noch keine Ahnung von den endlosen schmerzlichen, verbitternden und entmuthigenden Kämpfen des Lebens; man ist noch nicht müde; man hat noch nicht erfahren, dass die Dummheit durch den Geist nicht zu besiegen, die Gemeinheit durch Anständigkeit nicht zu entwaffnen ist. Die kurze, liebliche Täuschung eines idyllischen Friedens, die dem Weihnachtsfeste für uns einen so eigenartigen Reiz gibt, bedürfen die Kinder nicht; sie leben ja noch in lauter Täuschungen und verlangen nach Festen, nicht nach Frieden. Die Weihnacht ist ihnen ein Jubelfest, kein Friedensfest, und darum sollte man jenes hübsche Gedicht von Prutz den Erwachsenen aufheben.

Wol aber haben 14—15jährige Kinder schon den Wechsel des Geschicks erfahren; sie sind betrübt und froh gewesen und haben an manchen kleinen Leiden und Freuden, die aber nur uns, nicht ihnen klein erschienen, die Gemischtheit und die Unabwendbarkeit der Erdenlose erfahren. In einer Neujahrsbetrachtung kann man ihnen sehr leicht, diese Erfahrungen ins Gedächtnis zurückrufen; man kann sie begreifen lehren, dass Übermuth im Glück und Verzagtheit im Leiden nicht gerathen sind, dass die Hoffnung unser freundlichstes und sicherstes Geleite ist. Darum können sie auch folgendes Gedicht, das „Neujahrslied“ von Hebel vollkommen erfassen und genießen.

Mit der Freude zieht der Schmerz
Traulich durch die Zeiten;
Schwere Stürme, wilde Weste,
Bange Sorgen, frohe Feste
Wandeln sich zur Seiten.

Und wo eine Thräne fällt,
Blüht auch eine Rose.
Schön gemischt, noch eh' wir's bitten,
Ist für Throne und für Hütten
Schmerz und Lust im Loose.

War's nicht so im alten Jahr?
Wird's im neuen enden?
Sonnen wallen auf und nieder;
Wolken gehn und kommen wieder,
Und kein Wunsch wird's wenden.

Gebe denn, der über uns
Wägt mit rechter Waage,
Jedem Sinn für seine Freuden,
Jedem Muth für seine Leiden
In die neuen Tage!

Jedem auf des Lebens Pfad
Einen Freund zur Seite,
Ein zufriedenes Gemüte
Und zu stiller Herzensgüte
Hoffnung ins Geleite!

An einem der ersten, frischesten und sonnigsten Frühlingstage würde ich meinen Schülern, und zwar gerade, wenn sie eben schnaufend und mit leuchtenden Augen vom Spielplatze heraufgekommen wären, den „Ostermorgen“ von Geibel vorlesen.

Die Lerche stieg am Ostermorgen
Empor ins klarste Luftgebiet
Und schmettert', hoch im Blau verborgen,
Ein freudig Auferstehungslied.
Und wie sie schmetterte, da klangen
Es tausend Stimmen nach im Feld:
Wach' auf, das Alte ist vergangen,
Wach' auf, du froh verjüngte Welt!

Wacht auf und rauscht durchs Thal, ihr Bronnen,
Und lobt den Herrn mit frohem Schall!
Wacht auf im Frühlingsglanz der Sonnen,
Ihr grünen Halm' und Läuber all!
Ihr Veilchen in den Waldesgründen,
Ihr Primeln weiß, ihr Blüten roth,
Ihr sollt es alle mitverkünden:
Die Lieb' ist stärker als der Tod.

Wacht auf, ihr trägen Menschenherzen,
Die ihr im Winterschlafe säumt,
In dumpfen Lüsten, dumpfen Schmerzen
Eein gottentfremdet Dasein träumt!
Die Kraft des Herrn weht durch die Lande
Wie Jugendhauch; o lasst sie ein!
Zerreißt wie Simson eure Bande,
Und wie die Adler sollt ihr sein!

Wacht auf, ihr Geister, deren Sehnen
Gebrochen an den Gräbern steht,
Ihr trüben Augen, die vor Thränen
Ihr nicht des Frühlings Blüten seht,
Ihr Grübler, die ihr fern verloren
Traumwandelnd irrt auf wüster Bahn,
Wacht auf! Die Welt ist neugeboren;
Hier ist ein Wunder; nehmt es an!

Ihr sollt euch all des Heiles freuen,
Das über euch ergossen ward.
Es ist ein inniges Erneuen
Im Bild des Frühlings offenbart.

Was dürr war, grünt im Wehn der Lüfte;
Jung wird das Alter fern und nah;
Der Odem Gottes sprengt die Grüfte: —
Wacht auf! Der Ostertag ist da.

Und man glaube nicht, dass man dem Eindruck dieses Gedichtes durch Erklärung etwas hinzuthun könnte; ich wenigstens würde wolweislich schweigen; ich würde es vorüberbrausen lassen wie einen Frühlingssturm, wie eine erhabene, stürmische, rauschende Freiheitsmusik, wie eine Marseillaise der Natur, die entzücken und entflammen, nicht belehren soll. Ich würde mein Gewissen damit beruhigen, dass ich den Verstand meiner Schüler an Johann dem muntern Seifensieder noch genügend cultiviren könne.

Ja, ich würde mit meinen Schülern sprechen vom Frühling und von Ostern, aber nicht von dem Gedicht. Das liegt hinter uns wie ein weihevoller Augenblick, von dem man nicht spricht, um ihn nicht zu profaniren. Wir würden sprechen von den herrlichen Ausflügen, die nun kommen, von den Wanderungen, die wir für den Sonntag, für den Ostermorgen planen. Wir würden uns das Bild zurückrufen, das an solchen Tagen das Ufer der Elbe, die Flottbecker Chaussee, Othmarschen, Bahrenfeld, Nienstedten uns boten, die zahllose bunte Menge auf den Wegen, die Dampfer und Ruderbote, die Drehorgeln, die Ballonverkäufer, die Kegelbahnen und die Tanzmusik, die Liedertafeln und die Harmonikas, und schließlich wäre es das Allerselbstverständlichste, dass wir die Auferstehung des Frühlings aus dem Goethe'schen Faust läsen. Ich würde aber fast die ganze Ostermorgenscene vor dem Thor lesen, nicht nur die Worte des Faust („Vom Eise befreit sind Ströme und Bäche"), die erst durch das Vorhergehende und Nachfolgende eine plastische und drastische Anschaulichkeit erhalten.

„Schäfers Sonntagslied" von Uhland — soll es in einem Lesebuch stehen oder nicht? Ich bin mir der Kühnheit dieser Frage wol bewusst, und mancher wird mir mit Indignation entgegenhalten, dass es doch in allen Lesebüchern stehe und alle die Lesebuchverfasser wol mindestens so gut wie ich zu beurtheilen wüssten u. s. w. Ich schäme mich nicht, zu gestehen, dass ich als Knabe dieses Uhland'sche Gedicht langweilig, nichtssagend, ja dumm gefunden habe. Nach diesen zwölf nach meiner damaligen Auffassung höchst seichten und trockenen Zeilen fand ich die wiederholte Versicherung, dass **das** der Tag des Herrn sei, durchaus nicht einleuchtend. An mangelnder poetischer Veranlagung konnte das nicht liegen: ich las mit Begeisterung meinen

Schiller und meinen Shakespeare und, was mehr sagen will: heute ergreift mich das Sonntagslied des Schäfers mit solch süßem Graun, erfüllt es mich mit einer solch concentrirten Andacht, dass es mir einen ganzen Alltag zum Sonntag machen kann. Wie lässt sich diese Wandlung erklären? Von unseren Großstadtkindern haben nur wenige, nur ganz verschwindend wenige eine solche große, heilige Stille in der Natur jemals genossen; ich aber habe als Knabe weite, stille Felder und Wiesen kennen gelernt. Aber ich wüsste mich nicht zu entsinnen, dass eine einsame Stille mich damals entzückt, mich andächtig gestimmt hätte. Kinder fürchten sich in der Einsamkeit, oder sie langweilen sich; aber sie lieben sie nicht. Und ich finde das sehr begreiflich. Den Kindern ist die Natur nicht das, was sie uns ist: die tröstende Mutter, in deren Armen uns immer eine Heimat bereitet ist. Sie kennen noch kein Zurücksehnen, kein Heimweh nach der Natur; sie wollen erst mit ihren frischen, genussfähigen Nerven die große Fremde genießen, die vor ihnen liegt und verlangen so wenig nach der Natur zurück wie ein 15jähriger Mensch seine Kindheit zurückwünscht: der Rock, der Hut, das lange Kleid, das er tragen wird, die Cigarre, die er rauchen wird, sind ihm ja viel mehr als die Kindheit. Confirmanden sind mit sich und der Welt zufrieden wie rechte Emporkömmlinge; sie protzen damit, dass sie das Glück haben, älter zu werden, und denken natürlich nicht daran, dass das Älterwerden auf die Dauer auch ermüdet. Wir, die wir die Kleinlichkeit und Jämmerlichkeit der Lebensherrlichkeiten oft genug erfahren haben, finden einen nie versiegenden Trost in dem Bewusstsein, dass wir zum großen Haushalt der Natur gehören, dass wir, obschon selbst vergänglich und klein, einem großen Ganzen entsprungen sind, und so wird uns die Rückkehr in die Arme der großen Mutter, der Tod, ein großer, freundlicher, erhebender Gedanke. Jenes andächtige Aufgehen in die Natur, das Goethe kannte, der die Verse „An den Mond" schrieb:

„Füllest wieder Busch und Thal
Still mit Nebelglanz,
Lösest endlich auch einmal
Meine Seele ganz!"

jene selbstvergessene Hingabe, bei der die Brust sich zu öffnen scheint und das gefangen gehaltene, ängstlich gesparte Bisschen Athem hinaus- und der frische, starke Athem der Natur hereinströmt und in uns und um uns nur ein Hauch ist: der stille Lebensstrom des Universums, und wir zusammenfließen mit allem Lebendigen, „als knieten viele ungesehn", mit uns vereint in einem Gefühl —: einen solchen Natur-

genuss kennen Kinder nicht. Und darum ist ihnen des Schäfers Sonntagslied so viel wie Hekuba dem Schauspieler. Ich leugne gar nicht, dass ein Lehrer, der vorzüglich vorzulesen versteht, in seinen Schülern ein ganz allgemeines Gefühl der Andacht erwecken könnte: so etwas wie Andacht haben 14jährige Schüler wol schon in der Kirche unter dem architektonischen Eindruck des Raumes und unter dem Eindruck der Orgel und des Chorgesanges erfahren, eine gewisse andächtige Sammlung erzielt man schon durch feierliches und leises Sprechen — aber damit ist Uhland in diesem Falle nicht zufrieden und wir, denke ich, auch nicht.

Sehr leicht ist das Gedicht „Wenn du noch eine Mutter hast“ dem kindlichen Gefühle zu vermitteln; das Gefühl der Dankbarkeit gegen die Mutter ist dem Kinde im allgemeinen sehr natürlich; es kann sich sehr lebhaft vorstellen, was der Tod der Mutter für das ganze häusliche Leben bedeuten würde, wenigstens kann es dem Lehrer nicht schwer fallen, diese Vorstellung zu erwecken. Mit dem Hinweis auf den möglichen Tod der Eltern lässt sich auch am besten das schöne Freiligrath'sche Gedicht „O lieb, so lang du lieben kannst“ dem kindlichen Fassungsvermögen naherücken. Der Gedanke, dass die Eltern über kurz oder lang einmal sterben werden, und dass es dann zu spät sein wird, ihre unerschöpfliche Zärtlichkeit zu vergelten und sie ein unkindliches Betragen vergessen zu machen: dieser Gedanke macht meines Erachtens auf jedes Gemüth, das überhaupt zu beeinflussen ist, einen tiefen und nachhaltigen, ethisch überaus heilsamen Eindruck. Im übrigen ist auch dieses Freiligrath'sche Gedicht eines von denen, die außer einer solchen psychischen Grundlage nur des guten Vorlesens und gar keiner weiteren Erklärung bedürfen.

Es ist ein großes Glück für unsere Kinder, ein Glück, um das wir sie billig beneiden können, dass sie ein Gedicht wie Rückert's „Aus der Jugendzeit“ so durchaus nicht verstehen können.

Aus der Jugendzeit, aus der Jugendzeit
Klingt ein Lied mir immerdar;
O wie liegt so weit, o wie liegt so weit,
Was mein einst war!

Was die Schwalbe sang, was die Schwalbe sang,
Die den Herbst und Frühling bringt,
Ob das Dorf entlang, ob das Dorf entlang,
Das jetzt noch klingt?

„Als ich Abschied nahm, als ich Abschied nahm,
Waren Kisten und Kasten schwer;
Als ich wiederkam, als ich wiederkam,
War alles leer.“

O du Kindermund, o du Kindermund,
Unbewusster Weisheit froh,
Vogelsprachekund, vogelsprachekund
Wie Salomo!

O du Heimatflur, o du Heimatflur,
Lass zu deinem heil'gen Raum
Mich noch einmal nur, mich noch einmal
Entfliehn im Traum! [nur

Als ich Absch'ed nahm, als ich Abschied
War die Welt mir voll so sehr; [nahm,
Als ich wiederkam, als ich wiederkam,
War alles leer.

Wol die Schwalbe kehrt, wol die Schwalbe
kehrt,
Und der leere Kasten schwoll;
Ist das Herz geleert, ist das Herz geleert,
Wird's nie mehr voll.

Keine Schwalbe bringt, keine Schwalbe
Dir zurück, wonach du weinst; [bringt
Doch die Schwalbe singt, doch die Schwalbe
Im Dorf wie einst: [singt

„Als ich Abschied nahm, als ich Abschied nahm,
Waren Kisten und Kasten schwer;
Als ich wiederkam, als ich wiederkam,
War alles leer.“

Dieses unvergleichlich schöne, wunderbar gestimmte Gedicht, das mit wahrhaftiger, volksliedmäßiger Naivetät den tiefsten menschlichen Schmerz, die verzehrendste Wehmuth singt, das so überwältigend um die verlorenen Illusionen der Jugend, um den verlorenen Reichthum des Herzens klagt — ich müsste fürchten, meine Leser zu beleidigen, wenn ich ihnen noch auseinandersetzen wollte, dass das niemals für Kinder geeignet sein kann. Ich denke mir, dass der Verfasser des mir vorliegenden Lesebuches sich durch die Schlichtheit der Sprache, die dem intellectuellen Verständnis keine Schwierigkeiten bietet, hat irreführen lassen. Sollen wir den Kindern die Weisheit aufdrängen, dass das Leben so manche Illusion, dass es oft alle Illusionen grausam zerstört? Selbst wenn eine solche Unterweisung als eine heilsame Warnung angesehen werden könnte, würde sie denn bei den Kindern Glauben oder auch nur Verständnis finden? Ich möchte hier am allerwenigsten missverstanden werden. Ich bin durchaus nicht der Ansicht, dass unser Unterricht nirgends im Geiste der Kinder einen unverstandenen Rest bestehen lassen dürfe, dass alles und jedes, was die Kinder empfangen, bis auf das letzte Körnchen zermahlen und zerrieben, auseinandergelegt und zerklärt werden müsse, dass nicht manches dem späteren, reiferen, selbständigen und selbstthätigen Verständnis stillschweigend aufgehoben bleiben dürfe. Im Gegentheil: ein dunkler Seeleninhalt reizt fortgesetzt zu neuer Bethätigung der Seelenkräfte, und es kommen im Leben stille, beschauliche Winterzeiten genug, da man, wie das Eichhörnchen, gern und mit innerlichem Behagen die Nüsse aufknackt, die man zur Zeit der Ernte gesammelt hat. Die grundgescheite Superklarheit führt dagegen zur seichten Genügsamkeit. Die rächende Gewalt des schuldbeladenen Gewissens, wie sie in „Die Kraniche des Ibykus“, die Erhabenheit des selbstlosen Gehorsams, wie sie in „Der Kampf mit dem Drachen“ verherrlicht wird, sind zwar dem kindlichen Gemüth kaum in ihrer ganzen Größe und Wucht

erfassbar; aber die Voraussetzungen, die psychischen Grundstoffe dieser Gefühle und Willensacte sind vorhanden; dem Kinde sind das Schuldbewusstsein, der Stolz auf eine gute That und die Überwindung, die der Gehorsam kostet, keine durchaus fremden Phänomene, und sein Manco dem Kunstwert des Gedichtes gegenüber ist höchstens ein graduelles, kein principielles. Wie nach dem Reichstagsabgeordneten Alexander Meyer der Kibitz insofern ein eigenthümlicher Vogel ist, als er nur dann Eier legt, wenn er wirklich existirt, so steht es für mich fest, dass man zwischen den Vorstellungen eines Menschen keine lebhafte Affinität erwecken kann, wenn die Vorstellungen, die Elemente, überhaupt nicht vorhanden sind, und dass man daher nicht mit den Kindern von Gefühlen und Stimmungen reden darf, für die ihnen das nothwendigste Vorstellungsmaterial fehlt, für die man ihnen dies Material auch nicht imputiren kann. Man kann unmöglich einem Kinde ein Gedicht zugänglich machen, das die Freuden und Leiden eines Liebenden, die Freuden und Leiden des Greisenalters oder Glück und Sorge der Eltern behandelt.

Im Lesebuche folgen nun drei kleine Frühlingslieder von Uhland; es sind die folgenden:

1. Frühlingsglaube.

Die linden Lüfte sind erwacht;
Sie säuseln und weben Tag und Nacht;
Sie schaffen an allen Enden.
O frischer Duft, o neuer Klang!
Nun, armes Herze, sei nicht bang'!
Nun muss sich alles, alles wenden.

Die Welt wird schöner mit jedem Tag;
Man weiß nicht, was noch werden mag;
Das Blühen will nicht enden:
Es blüht das fernste, tiefste Thal.
Nun, armes Herz, vergiss der Qual!
Nun muss sich alles, alles wenden.

2. Lob des Frühlings.

Saatengrün, Veilchenduft,
Lerchenwirbel, Amselschlag,
Sommerregen, linde Luft!

Wenn ich solche Worte singe,
Braucht es da noch großer Dinge,
Dich zu preisen, Frühlingstag?

3. Künftiger Frühling.

Wohl blühet jedem Jahre
Sein Frühling mild und licht;
Auch jener große, klare,
Getrost, er fehlt dir nicht!

Er ist dir noch beschieden
Am Ziele deiner Bahn;
Du ahnest ihn hienieden,
Und droben bricht er an.

Auch von diesen Gedichten hege ich wieder die feste Überzeugung, dass sie Caviar für den kindlichen Geschmack sind. Ich will unerörtert lassen, wie weit Kinder überhaupt für die Eigenart des Frühlings empfänglich sein können. Ich darf behaupten, dass ich ein lebhaftes Naturempfinden habe; aber den eigentlichen Frühling habe ich erst als Jüngling förmlich entdeckt. Das mehr physische Behagen an

der wärmeren Sonne und dem helleren Glanze der Welt hatte ich auch als Kind empfunden; aber das wunderbare, expansive Hoffnungsgefühl, diesen quellenden, schwellenden Glauben an das Licht meiner inneren Welt, den lernte ich erst jetzt kennen. Und mir erscheint dafür als nothwendige Voraussetzung, dass man eine rechte, hartnäckige Winterlast gefühlt habe, die mehr oder minder auf den ganzen Menschen drückte. Aber ich will nicht von meiner individuellen Erfahrung aus verallgemeinern und es, wie gesagt, unentschieden lassen, ob ein Dreizehn- oder Fünfzehnjähriger das Frühlingsevangelium in seiner Totalität zu erfassen vermag. Was aber diese Uhland'schen Gedichte für die Kinder ungeeignet macht, das ist — jetzt werde ich sehr paradox — ihre Schlichtheit. Einer großen Schlichtheit befleißigt sich bekanntlich Hey in seinen Fabeln, z. B. in der „Papierdrache und Vögel" überschriebenen. Da heißt es:

Knaben. „Seht ihr den großen Vogel da? Ihr kleinen, kommt ihm nur nicht zu nah', dass er euch nicht etwa ertappt und zehen gleich hinunterschnappt.

Vögel. „Ach, geh mit deinem großen Thier, das ist ja gar nichts als Papier."

Man sieht, das ist eine ganz andere Schlichtheit als diejenige Uhland's. Es ist die Schlichtheit der nüchternen, verständigen Plattheit, die ja für gewisse unterrichtliche Zwecke ganz gut geeignet ist, die aber mit der Poesie natürlich auch nicht die entfernteste Verwandtschaft zeigt. In den kleinen Uhland'schen Liedern haben wir classische Beispiele für die beziehungsreiche Einfachheit der naivpoetischen Sprache, wie wir sie durchgehends in Goethe's, Uhland's und Eichendorff's, oft auch in Heine's Lyrik, und wie wir sie so selten bei dem gewaltigen Rhetoriker Schiller finden. Die Kunst Schiller's besteht bekanntlich darin, dass er (besonders mit Hilfe der Antithese) wunderbar klar, erschöpfend und schön genau das sagt, was er sagen will; Goethe's und seiner Verwandten besondere Kraft ist das durchsichtige Schweigen. Mit den einfachsten Vocabeln, ohne Tropen und Figuren sagt ein solcher Dichter alles, was er will; er schlägt einen einfachen Ton an, und in unserm Innern fangen alle großen und kleinen, alle heilen und zersprungenen Glocken von selber an zu klingen; das verlassene Grethchen stößt jammernd die Worte hervor:

„Wohin ich immer gehe,
Wie weh, wie weh, wie wehe
Wird mir im Busen hier!
Ich bin, ach, kaum alleine;
Ich wein', ich wein', ich weine,
Das Herz zerbricht in mir!"

und diese Worte läuten durch unser ganzes Innere Sturm, und unsere Gedanken verwirren sich im Wirbelsturm des Schmerzes und des Mitleids. Es ist ersichtlich, dass bei dieser Art von Dichtung der Genießende einen großen Schatz von Vorstellungen dem Dichter entgegenbringen muss. Es muss ein Reichthum an inneren Erfahrungen da sein, wenn sich blitzschnell zwischen ihnen ein dichtes Netz von Beziehungen ausspannen soll; in allen Ecken unseres Inneren muss Erlebtes schlummern, um auf den ersten Ton des berufenen Zauberers sich aus den Winkeln emporzurecken und den lautlosen Reigen der Erinnerung zu beginnen. Vielseitig und bedeutungsvoll muss die innere Erfahrung des Genießenden sein — er kann dabei äußerlich ein recht stilles Leben gelebt haben —; aber er muss durch die nächtigen Abgründe und über die goldenen Höhen des Lebens gegangen sein, wenn die Macht des Gesanges sein Herz „ins Reich der Todten tauchen“ und „es staunend himmelwärts erheben“ soll.

Es liegt auf der Hand, dass vorstellungsarme Menschen oder Menschen, die nur einen einseitig entwickelten Vorstellungsschatz haben, für die naiv-unendliche Lyrik eines Goethe, Uhland, Heine, Möricke, Th. Storm, oder, um von Neueren zu sprechen, eines Liliencron, Gustav Falke und Carl Busse kein Verständnis haben können. Meine Leser werden schon vielen Leuten begegnet sein, die nicht einsehen konnten, inwiefern eigentlich Goethe ein großer Lyriker sei, und für die Goethe wenigstens in dieser Beziehung nur eine mit Pietät behandelte Gipsfigur ist. Die Empfänglichkeit für solche Dichtung hat aber noch andere Voraussetzungen, es muss z. B. eine differenzirte Sensibilität der Gehörsnerven für die complizirte Klangwirkung eines Gedichts vorhanden sein, ferner eine schnelle, gefällige Dienstbarkeit der Reproduction u. a. m. Alles das findet sich beim Kinde nicht in genügendem Maße entwickelt; besonders aber fehlt dem normalen Kinde die vielseitige psychische Erfahrung, und darum ist es ein ganz nutzloses Beginnen, ihm die vieldeutigen Runen solcher kryptopoetischen Dichtungen entziffern zu wollen. Es liest die Zeichen, wie sie dastehen, und findet nichts daran.

Das Gedicht „Im Frühling“ von Lenau („An ihren bunten Liedern klettert“) versinnlicht wieder, wie „Schäfers Sonntagslied“ jenes völlige Aufgehen in der Natur, das Kinder nicht kennen. Wir Nordländer, die Skandinavier noch mehr als wir Norddeutschen, sind im Allgemeinen beschauliche, beharrende, in gewissem Sinne träge Naturen; wir sind im Stande, lange an einer Anschauung, einer Empfindung festzuhalten, uns gleichsam an ihr festzusaugen. Eine Naturanschauung

vermögen wir so lange festzuhalten, bis wir gleichsam hypnotisirt unser Ich-Bewusstsein verlieren und uns in das Ganze der Natur aufgelöst erscheinen. Darum liebt der Nordländer sein Meer und seine Heide, weil er sich in sie versenken kann wie in eine uferlose Unendlichkeit, weil er sich im wörtlichsten Sinne genommen in sie verlieren kann, wenn er seiner kleinen Persönlichkeit überdrüssig geworden ist. Ein neuerer Dichter hat eine solche Auflösung, wie ausgetrocknete Lungen sie an einem feuchten, warmen Regentage empfinden, ziemlich concret in folgenden Versen ausgedrückt:

Auflösung.

In weiter Öde schreit' ich längst allein.
Kein Ton, kein Hauch. Kein Fünkchen Sonnenschein.
Ein dünner, grauer Regen rieselt sacht;
Aus feuchtem Boden langt empor die Nacht.

Und in mir schwillt's wie Riesenschatten auf;
Verloren hab ich Welt- und Stundenlauf.
Nur selbst ein Schatten noch, ein Nebelhauch,
Schweb ich vorbei an Sumpf und Heidestrauch.

Und endlich hebt es leise mich empor —
Tief unter mir zerfällt's wie Spinnenflor —
Und droben schweb ich hin, wo ungesehn
Ins unbekannte Land die Winde gehn. —

Wer einmal stundenlang am Strande gelegen und dem eintönig-großen Gesange des Meeres gelauscht hat, der wird wahrscheinlich auch in die Empfindung hinübergedämmert sein, als würde er mit den Wassern fortgetragen, immer weiter — immer weiter — irgendwohin, wo es immer stiller, immer friedlicher wird. Das Meeresrauschen ist, wenigstens für mein Empfinden, das beste Schlummerlied, das die große Mutter kennt; es kann auch die gequältesten Nerven zur Ruhe bringen. Allerdings gehört eine contemplative Natur dazu, dergleichen zu empfinden. Leute von einer robusten, ununterbrochenen Beweglichkeit pflegen solche Stimmungen verrückt zu nennen; und wenn Faust verzückt und dieser Welt entrückt ausruft:

„Ach zu des Geistes Flügeln wird so leicht
Kein körperlicher Flügel sich gesellen!
Doch ist es jedem eingeboren,
Dass sein Gefühl hinauf und vorwärts dringt,
Wenn über uns, im blauen Raum verloren,
Ihr schmetternd Lied die Lerche singt,
Wenn über schroffen Fichtenhöhen
Der Adler ausgebreitet schwebt
Und über Flächen, über Seen
Der Kranich nach der Heimat strebt."

so ist gewöhnlich ein Wagner da, der sich die Bemerkung gestattet:

„Ich hatte selbst oft grillenhafte Stunden;
Doch solchen Trieb hab ich noch nie empfunden.“

Aber die Wagner haben trotzdem nicht recht; sie haben gewichtige Stimmen gegen sich, z. B. diejenige Goethe's, der auch die magnetische Zauberkraft des Wassers am herrlichsten besungen hat.

Der Goethe'sche „Fischer“, der in unübertrefflicher, man darf wol sagen: unerreichbarer Weise die Sirenen-Gewalt des Wassers singt — das ist die poetische Tendenz dieses Gedichtes —, dieser „Fischer“ ist ein beliebtes Gedicht in Lesebüchern. Ist es für Kinder geeignet? Ich wage zu erklären: Nicht im geringsten. Kinder sind im allgemeinen äußerlich, beweglich, robust; sie haben vieles von der Prosa des Satten, Selbstzufriedenen, Sorglosen; sie verweilen nicht leicht im andächtigen Anschauen der Natur; sie versinken nicht in mystische Stimmungen. Gewiss gibt es vereinzelte contemplative Kinder; aber sie sind sehr selten; sie sind Abnormitäten. Oder glaubt man wirklich, dass ein nicht ganz frühreifes Kind, wenn es über den Rand eines Bootes in die Tiefe schaut, so etwas empfindet wie einen Zug nach dem „feuchtverklärten Blau“? Dass es solche Empfindungen überhaupt verstehen würde? Ich glaube, wir sind einig darin, dass nur ein Kind von krankhafter Frühreife das vermöchte. Freilich kann man der Meinung sein, dass solche Stimmungen auch bei Erwachsenen krankhaft seien; aber wir Erwachsenen werden bekanntlich alle einmal krank, und oft um so kränker, je gesunder wir sind. Und es gibt auch unter den Erwachsenen Frühreife, wie z. B. Goethe.

Ich halte es für instructiv, wenn ich hier den Goethe'schen „Fischer“ mit meinem eigenen Gedicht „Lütt Jan“*) vergleiche in Hinsicht auf ihre Erfassbarkeit durch das kindliche Verständnis. Das Gedicht „Lütt Jan“ lautet:

Jan Boje wünscht sich lange schon
Ein Schiff — ach Gott, wie lange schon!
Ein Schiff so groß — ein Schiff — hurrah:
Von hier bis nach Amerika.

Die höchsten Tannen sind zu klein;
Die Masten müssten Thürme sein,
Die stießen — hei, was ist dabei —
Klingling das Himmelsdach entzwei.

Die Wolken wären Segel gut,
Die knallen wild im Wind vor Wuth.
Jan Boje hängt am Klüverbaum
Und strampelt nackt im Wellenschaum.

Jan baumelt an der Reeling, Jan!
Und schaukelt, was er schaukeln kann.
Wenn's an die Planken plitscht und platscht,
Der blanke Steert ins Wasser klatscht.

Wie greift er da die Fische flink,
Ein Butt bei jedem Wellenblink;
Die dörrt auf Deck der Sonnenschein,
Und Jantje beißt vergnügt hinein.

*) Magazin f. Litteratur, Lfd. Jahrg.

Jan Boje segelt immerfort,
Spuckt über Back- und Steuerbord.
Und kommt zurück trotz Schabernack,
Das ganze Schiff voll Kautabak.

Wer aber ist Jan Boje, he?
Der Teufelsmaat und Held zur See?
Jan Boje ist ein Fischerjung,
Ein Knirps, ein Kerl, ein frischer Jung.

Grad liegt er auf dem Bauch im Sand
Und lenkt ein schwimmend Brett am Band,
Und ob die Woge kommt und geht,
Ob sich sein Brett im Wirbel dreht —
Sein starrer Blick ins ferne steht. — —

Da schwillt's heran im Sonnengleiß
Von tausend Segeln breit und weiß;
Da hebt sich manch ein Riesenbug
Wie düstrer Spuk und Augentrug —

Das wandert ewig übers Meer.
Wann kommt Jan Bojes Schiff daher?

Das ungefähr empfindet, das träumt nach meiner Meinung ein Junge, der am Strand im Sande liegt, damit beschäftigt sich seine Phantasie, und das, meine ich, kann ihm ein anderes Kind nachempfinden.

Das Gedicht „Abseits“ von Th. Storm finde ich für größere Kinder sehr wol geeignet. Dies kleine vollendete Kunstwerk beschränkt sich darauf, eine große sonnige Stille in der Natur durch das Wort darzustellen. Ein großes friedliches Schweigen können Kinder empfunden haben und haben wol fast alle empfunden, wenn es auch nicht gerade das Schweigen der Heide war. Zudem ist dies ein außerordentlich concretes Gedicht; durch eine Fülle von veranschaulichenden Zügen arbeitet es die Stimmung der Stille so deutlich heraus, dass es von seiten des Lehrers nur geringer Vortragskunst bedarf, um den Kindern den künstlerischen Eindruck dieser Verse aufzuzwingen. Etwas freilich muss der Lehrer immer dazu thun, wenn er den Kindern ein Gedicht aufzwingen oder insinuiren oder, um ganz modern zu sprechen: suggeriren will. Wer mit der logisch richtigen Betonung, die — Gott sei's geklagt — oft noch dazu eine schulmeisterliche Betonung ist, auszukommen glaubt, der ist ein trauriger Literaturlehrer. Zunächst soll man gerade ein Gedicht höchst natürlich sprechen, und beim natürlichen Sprechen macht man bekanntlich keine dicken Unterstreichungen. Im übrigen verlange ich selbstverständlich nicht, dass der Lehrer ein Vortragskünstler sei; auch reiche Stimmmittel kann man nicht immer zur Verfügung haben; aber ein Lehrer der Literatur muss den Kindern ein Gedicht ungezwungen vorleben können: das darf man verlangen. Er soll das Instrument sein können, auf dem das Kunstwerk gespielt wird. Damit meine ich wieder nicht, dass er schauspielern soll — die Vortragskunst ist keine Schauspielkunst — aber er soll seine ganze Aufmerksamkeit auf den Accent eines Gedichtes concentriren und ihn mit eiserner Consequenz fest-

halten können; er soll geladen und gespannt sein können in jedem Nerv und Muskel, dann zwingt er die Schüler mit unentrinnbarer Gewalt in seinen Bann. Sein belebtes Auge blickt unbewegt in die Ferne, auf einen Punkt, wo das imaginäre Gebilde des Dichters in visionärer Klarheit aufleuchtet und verschwindet; er macht ungewollt eine leichte Geste, seine Hand ballt sich, oder seine Finger spreizen sich, er sinkt kaum merkbar zusammen in Erwartung von etwas Großem, Gewaltigem; er reckt sich stark und befreit empor in einem stolzen siegenden Gefühl: das alles geschieht ganz spontan, und bei dem allen quillt ganz von selbst immer wärmer und immer kräftiger aus seinem Munde der Ton der Seele hervor. Natürlich gilt es hier wie nur irgendwo, dass man's nicht erjagt, wenn man's nicht fühlt. Gottlob gibt es aber doch noch eine stattliche Anzahl von Menschen, die ein Kunstwerk wol durchempfinden könnten, wenn man sie dazu anleitete. Was man aber thun kann, um in jungen, lebensfrischen Leuten dieses Gefühl zu wecken, davon hat man in unsern deutschen Seminarien im allgemeinen noch keine blasse Ahnung. Schüler, denen man zum erstenmal in der geschilderten Weise vorliest, finden das bezeichnenderweise oft komisch; diese Erfahrung habe ich nicht selten gemacht, und ich weiß, dass es andern ebenso ergangen ist. Es kommt ihnen seltsam vor, dass der Mann da vor ihnen sich wegen eines Gedichtes aufregt; sie möchten lächeln; aber sie kommen nicht recht dazu: der Vorleser lässt sie einfach nicht los, und ihr verunglücktes Lächeln geht in eine nahezu verblüffte Spannung über, die sich weniger schön als überzeugend in aufgesperrten Mündern ausdrückt. Und wenn dann nach Beendigung eines Gedichtes die athemlose Spannung sich in einem Chorseufzer löst — dann hat das Gedicht „gesessen" und neun Zehntel der Erklärung sind überflüssig geworden. Nicht selten habe ich auch nach dem Vortrag eines Gedichtes die Schüler gefragt, ob es ihnen gefallen habe; ich habe sie aufgefordert, es frank und frei herauszusagen, was ihnen nicht gefallen, was ihnen besonders und was ihnen weniger gefallen habe. Wo es thunlich und erreichbar war, habe ich mir dann Gründe für Gefallen und Missfallen angeben lassen, und ich muss gestehen, dass ich vom Urtheil der Schüler nicht selten angenehm überrascht gewesen bin. Gleichwol habe ich solche Fragen nicht gestellt, um etwa durch die Kinder große ästhetische Ideen ans Licht zu fördern; ich wollte vielmehr den Kindern auch einem Kunstwerk gegenüber den Muth der Initiative geben, der gerade auf diesem Gebiet so besonders selten ist. Die Kinder sollen gewöhnt werden, auch einmal selbständig an eine

Dichtung heranzutreten; sie werden dadurch gezwungen, sich inniger mit ihr zu befassen, und wenn auch bei Kindern wie bei Erwachsenen auf zehn Urtheile nur ein treffendes kommt, so ist mir eine selbständige originale Dummheit doch noch zehnmal lieber als eine nachgeplärrte Weisheit. Unser ästhetisch ganz unerzogenes, unselbständiges Publicum in Deutschland liest bezeichnenderweise lieber Kritiken und hört lieber Vorträge „über“ eine Dichtung, als es diese selbst liest; die nachgeahmte und gläubig nachempfundene Begeisterung ist viel billiger als die ursprüngliche, echte, und es ist so unendlich bequem, sich innerhalb einer Stunde ohne große Anstrengung durch einen Vortrag davon überzeugen zu lassen, dass es doch wol eine große Sache um die Werke Zola's oder Tolstoi's sein müsse.

In dem Goethe'schen „Über allen Wipfeln“ werden die Kinder wol die am Schlusse zart ansprechenden Obertöne nicht vernehmen; aber das schadet nichts: dieses eine, große, alles besänftigende Wort der Abendruhe werden sie doch verstehen können. Eine etwas eingehendere Betrachtung muss ich aber noch dem ersten von „Wanderers Nachtliedern“ widmen. Es ist nämlich fast mit mathematischer Exactheit festzustellen, dass eine außerordentlich vielseitige und außerordentlich gemischte Lebenserfahrung dazu gehört, um einen Menschen dahin zu bringen, dass ihm Glück und Unglück gleich unwillkommen sind und er einzig nach Ruhe verlangt. Man bedenke: wie tief wurzelt im Menschen das Verlangen nach Glück! Wie gern, wie eifrig, wie unersättlich und unermüdlich und oft wie starrsinnig und jeder Belehrung unzugänglich strebt er immer wieder nach Glück! Man bedenke: wieviel Härte und Tücke des Schicksals, wieviel Bosheit und Neid und Pöbelhaftigkeit der Mitmenschen und wie mancher innerer Zusammenbruch muss dazu gehören, um im Menschen, dem passionirten Glücksjäger, wenn auch nur vorübergehend, die Stimmung zu erzeugen, dass er Abscheu empfindet vor dem aufreibenden rastlosen Auf und Ab der Hoffnungen, die doch immer nur halbe Erfüllung finden, dass er furchtsam zittert vor einem großen Glück wie vor einem großen Schmerz. Sollte wirklich jemand glauben, dass ein Kind solche Gefühle auch nur ahnend erfassen kann? Betrachten wir nun das Goethe'sche Gedicht.

„Der du von dem Himmel bist —“

Beiläufig: welche drängende, flehende Inbrunst in diesem Hinauswerfen des Relativsatzes vor dem Hauptsatze; wieviel inständiges Bitten in diesem zweimaligen „d“!

Der du von dem Himmel bist,
Alles Leid und Schmerzen stillest,
Den, der doppelt elend ist,
Doppelt mit Erquickung füllest.

Und nun beachte man das wunderbare Abbrechen des Satzgefüges; mitten in die flehentliche Bitte bricht ein Aufstöhnen, ein Aufschrei hinein: der Dichter wirft die Arme mit geballten Fäusten nach beiden Seiten von sich, und mit dem Zug des Widerwillens um den Mund stößt er es hervor:

„Ach, ich bin des Treibens müde!
Was soll all der Schmerz und Lust? — —
Süßer Friede,
Komm, ach komm in meine Brust.“

Dieses „Nachtlied“ ist noch viel schöner als das andere; aber wir würden das Wort, dass für die Kinder das Beste gerade gut genug sei, sehr falsch verstehen, wenn wir glaubten, die größten und schmerzlichsten Geheimnisse unseres Lebens vor den Kindern „eitel auskramen“ zu dürfen. Einem Jungen, der am Morgen lachend und mit beiden Beinen zugleich aus dem Bette in den Tag hinein springt, spielt man kein Nocturno von Chopin vor.

Aus allem Gesagten müsste man schließen, wenn man es nicht ohnedies schon wüsste — dass die Lyrik meistens abstractere Gegenstände behandelt als die Epik und die Dramatik, dass sie deshalb ein reicheres Gefühls- und Verstandesleben, kurz eine entwickeltere Psyche voraussetzt und darum im Allgemeinen für Kinder weniger geeignet ist als die letztgenannten Dichtungsarten.

„Stets am Stoff klebt unsere Seele, Handlung
Ist der Welt allmächtiger Puls, und deshalb
Flötet oftmals tauberem Ohr der hohe
Lyrische Dichter.“

Wenn diese Worte Platen's auf die Menschheit im ganzen zutreffen, so ganz besonders auf die Kinder. Und es ist ihr gutes Recht, dass sie nach Concretem, nach Anschaubarem oder doch leicht Vorstellbarem verlangen und die Abstraction für ein späteres Alter versparen. Natürlich müssen auch epische und dramatische, ja auch didaktische Dichtungen nach strengen psychologischen Erwägungen ausgewählt werden. Über die Grundsätze, die hier maßgebend sein müssen, so wie über das Auswendiglernen der Gedichte, über das Deklamiren der Kinder, besonders über eine planmäßige Anleitung zum Deklamiren abzuhandeln, muss ich mir für ein anderes Mal ver-

sparen. Nur über das an vielen Schulen übliche sogenannte Präsenthalten der Gedichte möchte ich noch ein kurzes Wort verlieren. Jeder Lehrer weiß, welch ungeheure Schwierigkeiten es verursacht, alle Schüler oder auch nur fast alle Schüler einer Classe zur absolut sicheren Beherrschung namentlich eines längeren Gedichtes zu bringen. Auf kurze Gedichte kann man sich nicht beschränken; es ist im höchsten Grade wünschenswert, Dichtungen wie „Der Taucher", „Die Kraniche des Ibykus", „Die Bürgschaft", „Das Lied vom braven Manne", „Das Lied von der Glocke" und ähnliche auswendiglernen und frei deklamiren zu lassen. Es fällt den meisten Menschen und erst recht den Kindern sehr schwer, irgendwie längere Schriftwerke dem Gedächtnis einzuprägen, zumal die wenigsten gelernt haben, nach einer rationellen Methode zu memoriren. Dazu kommt, dass viele Schüler nicht die nötige Zeit haben. Die Schüler, die ein Gedicht von 50 oder 60 Zeilen ohne Anstoß hersagen können, sind schon sehr selten. Was für unsägliche Mühe und Plackerei gehört nun erst dazu, neben dem neuen den alten Besitzstand fortwährend aufrechtzuerhalten! Und um so trübseliger ist dieses Stück Arbeit, als für ein solches Beginnen schwerlich ausreichende Gründe auffindbar sind. Gedächtnisübungen sind nothwendig und nützlich; aber man soll Gedichte, wirkliche Gedichte nicht zum „Memorirstoff" erniedrigen. Es ist doch die allerlandläufigste Erfahrung, dass die fortgesetzte erzwungene Beschäftigung mit demselben Gegenstande, auch wenn es der schönste und eigenartigste ist, zum unüberwindlichsten Abscheu führt. Schon der alte Juvenal hat den klugen Ausspruch gethan: Occidit miseros crambe repetita magistros.

Immer derselbe Kohl ist Tod für den armen Magister, und wenn ich die Sympathien und Antipathien meiner Schüler richtig beurtheile, so stehen sie dem ewig aufgewärmten Kohl noch ablehnender gegenüber als der Lehrer. Wozu in aller Welt müssen denn die Kinder ein Gedicht das ganze Jahr hindurch oder noch länger festhalten? Man soll sie doch frisch und fröhlich vergessen lassen und die kostbare, für den Literaturunterricht so knauserig bemessene Zeit lieber dazu benützen, die Schüler mehr Gedichte geniessen zu lassen! Gerade zu einem Gedicht, das ich theilweise vergessen habe, das mir aber gefallen hat, kehre ich später mit besonderer Freude zurück; ich kann es wieder frisch und unbefangen geniessen; ich trete gleichsam mit neuen Voraussetzungen an dies Gedicht heran und finde dann meistens auch Neues darin; es ist mir bekannt genug, dass ich es lieben kann, dass mir einzelne Stellen von selbst in der Erinnerung

aufsteigen, und es ist mir unbekannt genug, dass es mich von neuem reizt. Einem Gedicht aber, das ich sozusagen im Schlaf herplappern kann, stehe ich mit dem Gefühl der Sattheit, wenn nicht gar der Übersättigung gegenüber; ich bin blasirt gegen dieses Gedicht, und weit entfernt, dass mir neue Schönheiten darin aufleuchten, verblassen seine bekannten Vorzüge. Zieht man dabei noch in Betracht, dass die häufige Wiederholung desselben Gedichts nothwendig zum energielosen Herleiern, zum geschäftsmäßigen „Aufsagen" führen muss, so kann man beim besten Willen nicht die Zweckmäßigkeit des „Präsenthaltens" ausfindig machen, und man darf sich billig wundern, dass Pädagogen, vor deren Intelligenz man die höchste Achtung haben muss, bei diesem Gebrauch verharren. Höchstens erzielt man damit eine Sorte von Kunstenthusiasten, die bei späterer Gelegenheit, wenn vom „Taucher" die Rede ist, ausruft: „Ja, der Taucher! Bei dem hab' ich mal gehörig was in die Jacke gekriegt!"

Die unermesslichen Schätze, die sich in der Literatur und überhaupt in der Kunst für unsere erzieherische Thätigkeit aufgespeichert finden, sind erst zu einem winzigen Theile gehoben worden. In weiten Kreisen betrachtet man die Kunst sehr wolwollend als sekundäres, nach der Religion in Betracht kommendes Erziehungsmittel. Wo eine solch krasse Verständnislosigkeit für die seelenbezwingende Gewalt der Kunst herrscht, da ist man natürlich an eine wirkliche pädagogische Würdigung der Kunst noch nicht herangetreten. Im allgemeinen ist noch, wie ein Hamburger Lehrer kürzlich sehr treffend bemerkt hat, der Respect vor der Orthographie viel größer als der vor der Kunst.

Wenn ich mich nicht auf ganz abstracte theoretische Erörterungen beschränken, wenn ich vielmehr an concreten Beispielen meine Ansichten möglichst praktisch vertreten wollte, so konnte ich hier nur ein paar herausgegriffene, ganz aphoristische Anregungen bieten. Nichts weiter will dieser Aufsatz geben. Es lag mir vor allem daran, meiner lebhaften Überzeugung Ausdruck zu geben, dass man sich allzu oft bei der Auswahl von Gedichten die Seele des Kindes nicht deutlich vorstellt, und ferner, dass man allzu oft statt des eigentlichen Zwecks der Gedichtstunde: die Kinder zum möglichst intensiven und ungetrübten Genuss des dichterischen Kunstwerks zu bringen, eine didaktische Ausbeutung im Auge hat. Die Gedichtstunde und die Gesangstunde stehen unter ganz anderen Gesetzen als andere Unterrichtsstunden; man muss hier wirklich einmal den starren Glauben an die allein seligmachende katechetische Bouillon aufgeben und sich zum unmittel-

baren Genuss des Fleisches bekehren. Dies möge man den Kindern mundgerecht machen; aber man soll es weder auskochen noch vorkauen. Will man wirklich, wie das doch behauptet wird, die Kinder mit den Werken der Kunst vertraut machen, so müssen solche Stunden auch wirklich unter der Herrschaft der Kunst stehen. Das Kunstwerk ist eine höchst nervöse, oder richtiger: eine unendlich viel sensibler organisirte Individualität als wir; lässt man es nach seinem Willen schalten, so ist es liebreich, freundlich und von verschwenderischer Güte; es ist wie die guten Elfen, die man wol unterstützen, aber nicht stören darf in ihrem heimlichen Wirken, und die vor zudringlicher Naseweisheit beleidigt verschwinden, so plötzlich, wie Nebel bleichen im Tageslicht. Mit banal-didaktischen Zumuthungen komplimentirt man das leichtverletzliche Kunstwerk zur Classenthür hinaus; aber mancher merkt's nicht und demonstrirt immer „anschaulich" weiter, vom Einfachen zum möglichst Zusammengesetzten, während das Kunstwerk draussen schon längst mit Kindern vorschulpflichtigen Alters spielt und mit ihnen singt, wie der Vogel singt, der in den Zweigen wohnt. Das Wesen der Kunst ist eines von den Dingen zwischen Himmel und Erde, von denen unsere auf Regeln abgezogene Schulweisheit sich bisher noch wenig träumen liess. Möge der Morgen, der über unser in Kunstbarbarei so tief versunkenes Deutschland heraufzudämmern scheint, auch unserer Didaktik einen neuen, lichten und ahnungsreichen Traum bringen von der großen Seelenbildnerin Kunst!

Die Methode des Geschichtsunterrichts.

Von H. Weigand-Northeim.

„Die Unterrichtsmethode ist das planmäßige Verfahren des Lehrers zur Erreichung der Unterrichtszwecke.“ — Das Wort Methode hat im Schulsprachgebrauche eine doppelte Bedeutung: im weiteren Sinne schließt es die Stoffauswahl und Anordnung mit ein, im engeren Sinne befasst es sich nur mit der Art und Weise der unterrichtlichen Behandlung des Stoffes. Da die ersteren hier bereits erledigt sind*), so haben wir es jetzt nur noch mit letzteren zu thun.

Befragt man einen Anfänger im Lehramt über die unterrichtliche Behandlung der Geschichte, so wird er in der Regel ohne langes Besinnen die Antwort zur Stelle haben, weil ihm dieser Gegenstand als der einfachste und leichteste aller Schuldisciplinen erscheint. Vorerzählen, in Abschnitte theilen, Abfragen und Nacherzählen enthält ihm so ziemlich alles, was hier gefordert werden könnte, und wenn ihm das Nacherzählen und Festlegen der Namen und Zahlen nicht so viel Schwierigkeiten bereitete, so wüsste er kaum einen Unterrichtsgegenstand, den er lieber lehren möchte als gerade diesen. Und begnügt sich ein Lehrer zeitlebens mit dieser Weise, denkt er nie darüber nach, ob sie auch überall zweckentsprechend sei, und versteht er es, sich darin eine gewisse Routine anzueignen, so kann er Wortmacher, Paradereiter, Examenhelden erziehen, kann sich Laien gegenüber wol gar als Geschichtskenner aufspielen, aber historisch bilden wird er so nicht, weil diese Weise nicht von eigener historischer Bildung zeugt. Leider ist die Zahl der Wortmacher vom einfachen Dorfschullehrer bis hinauf zum Gymnasial- und Seminarlehrer, bewusst und unbewusst groß; denn Legion ist die Zahl derer, die selbst über verfehlt erhaltenen Geschichtsunterricht klagen und über deren historische Unwissenheit Klage erhoben wird, weil eben Worte keine Ge-

*) Paedagogium XVI. Jahrgang Seite 167 u. s. f.

danken sind und ebenso schnell und spurlos wieder aus der Seele verschwinden, als sie Eingang gefunden haben.

„Das ist eine harte Rede, wer mag sie hören!“ möchte man hier wol mit Jesu Jüngern sprechen. Hart ist diese Rede, aber wahr; doch verklagen soll sie den Lehrer nicht, aber den Finger auf die Wunde legen und die Frage in den Mund: Woher kommt dies und wie kann's besser werden? Es soll dem einzelnen Lehrer nicht erspart bleiben, sich zu prüfen, wie weit er persönlich Mitschuld an dieser pädagogischen Gesammtschuld trägt, aber das soll auch betont werden, dass die Hauptlast mehr dem System als dem einzelnen Lehrer zufällt. — Bei der Lehrerbildung und in der Handhabung des Prüfungswesens dürfte darum billig der Anfang zur Besserung zu machen sein.

Dem Urtheile des Anfängers möge ein solches eines Meisters gegenüber gestellt sein: „Je zusammengesetzter die Unterrichtsobjecte an sich sind, und je weiter sie von der unmittelbaren Wahrnehmung des Kindes entfernt liegen, desto schwieriger ist der auf sie bezügliche Unterricht. In dieser Hinsicht dürfte für die Volksschule die Weltgeschichte der allerschwierigste Unterrichtsgegenstand sein. Dieselbe ist ja das Resultat sehr zahlreicher und verschiedenartiger physischer und geistiger Factoren, die in höchst mannigfaltigen und zum Theil sehr verborgenen Verflechtungen zusammengewirkt haben.“ *) Und in der That, je genauer wir die Schüler der einzelnen Schulkategorien und Stufen, denen Geschichtsunterricht ertheilt werden muss, und die Verschiedenartigkeit der Materien, die zu behandeln sind, betrachten, desto mehr erkennen wir, wie wenig im allgemeinen mit der besagten Schablone auszurichten ist, wenn wir uns nicht auf Worte beschränken wollen.

„Der Lehrer und insbesondere der Volksschullehrer soll beim Unterricht nicht seinen eigenen Weg, sondern den Weg des Kindes gehen, d. h. er soll den Lehrstoff in der Weise entwickeln, wie ihn das Kind zu fassen vermag.“ Diese Forderung gilt für alle Schulen, die Schüler im volksschulpflichtigen Alter haben, wes Namens sie auch sein mögen, da Kinder von gleichem Alter im allgemeinen auch gleiche Fassungsgabe haben, und der Name der Schulanstalt, die sie besuchen, daran nichts ändert. Möchte diese unumstößliche Wahrheit in Zukunft noch mehr Anerkennung finden als bisher! Sie berücksichtigend würden im Geschichtsunterricht für genannte Schulen drei Curse zu unterscheiden sein, die nach Art der Classentheilung mehr

*) Dr. Fr. Dittes, Schule der Pädagogik, S. 334 u. a. a. O.

oder weniger neben- oder ineinander zu liegen kommen. Diese Curse können als Vorcursus, stofflicher Hauptcursus und Vertiefungscursus bezeichnet werden.

Nehmen wir an, der Geschichtsunterricht beginne im 3. Schuljahre, was wol allgemein der Fall ist, so weiß jeder einigermaßen erfahrene Lehrer, dass das Kind in diesem Alter wol Lust hat, historischen Erzählungen zu lauschen, wenn sie nach Inhalt und Form seinem Verständnis angepasst sind, dass es aber nicht imstande ist, einem streng schulmäßigen Geschichtsvortrag zu folgen und dann auf Fragen Rechenschaft von dem Gehörten zu geben. Für diese Zeit eignet sich die Form der gelegentlichen Mittheilung am besten, und die Geographie bietet in der Heimatskunde die beste Gelegenheit, mit dem Erzählen kleiner Geschichten und kurzen Bemerkungen von dieser Form Gebrauch zu machen. Die Summe dieser kleinen Geschichten und Bemerkungen bildet das Pensum des Vorcursus, der sich zeitlich über zwei Jahre ausdehnt und sich je nach der Schulart in dieser Zeit entweder einfach wiederholt oder wiederholt und erweitert. Der Vortrag muss, wie gesagt, ganz und gar dem kindlichen Verständnis angepasst sein, Wahrheit und Dichtung dürfen, wie im Märchen und der Sage noch eng ineinander übergreifen, da nicht die historischen Thatsachen an sich, sondern die Weckung und Pflege des historischen Interesses die Hauptsache ist. Was man historische Genauigkeit und Gründlichkeit nennt, wäre also hier am allerwenigsten am Platze, sondern die Art und Weise, wie der Großvater im Lehnstuhl erzählt, wol am besten angebracht. Einige Fragen nach den vorstechendsten Merkmalen der Erzählung, ganz beiläufig gestellt, die Aufforderung: Wer kann's auch erzählen? orientiren den Lehrer, wie weit seine Erzählung auf fruchtbaren Boden gefallen ist. Das Wiedererzählen der Kinder muss dem Lehrer zur Schule für sein eigenes Vorerzählen werden, da hier von der Form alles abhängt. Je schwächer die Seelenkraft des Schülers ist, desto bedeutungsvoller ist die Form für ihn.

Welche Stoffe sind nun dem Vorcursus zuzuweisen? In der Beantwortung dieser Frage liegt der Schwerpunkt der ganzen Angelegenheit, sie entscheidet über den Wert oder Unwert derselben. Der Anschluss an die Geographie und speciell die Heimatskunde sagt schon, dass es Stoffe aus der Geschichte der engeren Heimat des Schülers sein sollen; aber welcher Art sollen sie sein? Vielfach wird jetzt der Mythe und Sage das Wort geredet und förmlich Suche auf solche Stoffe angestellt, und eine oben gemachte Bemerkung könnte zu der Meinung veranlassen, dass wir gleicher Ansicht huldigten. Das ist

jedoch nicht der Fall, und je einfacher die Schulanstalt ist, und je karger darum der Lehrer mit seiner Zeit wirtschaften muss, desto entschiedener möchten wir uns gegen die Aufnahme solcher Stoffe, die den allgemeinen Unterrichtszweck nicht fördern und den Hauptcursus auf irgend eine Weise entlasten, verwahren. — Es ist lange ein verderblicher Wahn der sogenannten Formalbildungstheorie gewesen, dass gewisse Stoffe besonders formalbildend seien und dass darum bei ihnen nicht auf die Bedeutung fürs praktische Leben geachtet zu werden brauche. Für unsere realistische, schnelllebige Zeit ist diese Ansicht am allerwenigsten, dagegen das Wort des alten Weisen: „Nicht für die Schule, sondern für das Leben,“ doppelt zu empfehlen. Was nicht irgend welche Nachwirkung im gegenwärtigen Leben hat, sollte allein um der Schule willen keine Aufnahme in den Lehrplan der Geschichte finden, da das Praktische, Verwendbare ebensogut formalbildend ist als das rein Theoretische, Unverwendbare. Nicht der Stoff, sondern der Bildner, nicht die Materie, sondern die Behandlung ist die Hauptsache.

Zerlegen wir die Weltgeschichte in ihre einzelnen Factoren und gruppiren wir diese nach der Weite ihrer Verbreitung, die sie gefunden haben, so erhalten wir für alle Culturstaaten zwei große Gruppen: eine, deren Factoren überall in gleicher Weise nur mit örtlichen Variationen thätig gewesen sind, und eine, deren Factoren nur an bestimmten Orten gewirkt haben. Dass erstere als typische Figuren einen allgemeineren und größeren Wert haben, da sie gewissermaßen die Träger der Weltgeschichte sind, leuchtet ein und darum auch, dass sie den Vorzug vor jenen im Unterricht verdienen. Solche Factoren sind darum auch in erster Linie in den Vorkursus aufzunehmen und immer wieder in das Bereich der Betrachtung zu ziehen, letztere dagegen nur insoweit, als sie für die Heimat des Schülers mindestens denselben Wert haben, den jene für die weitere vaterländische, bezw. Weltgeschichte haben. Gerade in der Unkenntnis und Nichtbeachtung dieses wesentlichen Unterschiedes zwischen den historischen Faktoren liegt der Hauptgrund, dass wir mit dem Geschichtsunterricht trotz aller Bemühungen nicht von der Stelle kommen. Es wird von den Neuerern jetzt viel von Heimats-, Cultur- und Volksgeschichte im Gegensatz zur Welt-, Kriegs- und Fürstengeschichte gesprochen, aber das, was alle diese Richtungen vereinigt, zu wenig beachtet. Hier gilt aber, was A. Petsch im pädagogischen Jahrbuch von 1865 sagt, ganz besonders: „Je mehr es dem Geschichtsunterrichte gelungen ist, überall den ideellen Kern, an welchen Thatsachen sich wie Krystalle

ansetzen. erkennen zu lassen, desto weniger wird die Zeit dem Schüler von seinem geistigen Besitzthum rauben; jemehr dagegen der Geschichtsunterricht sich an unbedeutenden Einzelheiten der territorialen Chronik zersplittert, oder auf dürre Übersichten sich beschränkt, desto sicherer wird das Gelernte trotz aller Wiederholung verloren gehen.“ Die Wichtigkeit der heimischen Stoffe soll nicht zur Pflege patriotischer Engherzigkeit, zum Particularismus und zu spießbürgerlicher Gesinnung führen. Die weltgeschichtlichen Ereignisse sollen sich gleichsam nur innerhalb der heimatlichen Grenzen des Schülers abspielen und so eine Vaterlandsliebe erzeugen, die ihre lebenskräftigsten Wurzeln in der Liebe zur engsten Heimat hat.

Von diesen Grundsätzen ausgehend würden wir es hier vorerst mit der mittleren und neueren Geschichte zu thun haben und dabei hauptsächlich an Europa denken; die Gruppe der typischen Figuren würde dabei etwa folgende Bilder enthalten:

1. Zustände zur Zeit des Heidenthums.
2. Naturalwirtschaft und Tauschhandel.
3. Einführung des Christenthums.
4. Die Schulen.
5. Die Lehensherrschaft.
6. Ritter und Bauern.
7. Die Rechtspflege.
8. Entstehung und Einrichtung der Städte.
9. Märkte und Geldwirtschaft.
10. Verkehrswege.
11. Die Entdeckung Amerikas.
12. Die Kanone.
13. Das stehende Heer.
14. Die Beamten.
15. Lumpenpapier und Buchdruckerkunst.
16. Dampfmaschine und Telegraph.

Werden diese Erscheinungen überall, nicht blos im Vorkursus in ihrer weltgeschichtlichen Bedeutung betrachtet und nicht durch Nebensächliches verdunkelt, so ist damit eine Brücke für die Berücksichtigung der Heimat in der Geschichte geschlagen und eine solche Menge von Stoff zu culturgeschichtlichen Betrachtungen gegeben, bei denen Fürst und Volk gleiche Beachtung finden, dass durchaus keine Veranlassung mehr vorliegt, noch nach neuem, ferner liegendem zu suchen.

Der Lehrer, der die Bedeutung der Anschauung für die Ent-

wickelung des Seelenlebens richtig erkannt hat, wird auch die besonderen historischen Ereignisse, soweit dies nicht der Fall ist, innerhalb der Heimatsgrenzen seiner Schüler zu localisiren wissen: Personen des Wohnorts, der Ort selbst mit seinen Nachbarorten, die heimatlichen Berge mit ihren Neigungen und Einsenkungen, die Bäche und Flüsse mit ihren Brücken und Furten, kurzum die ganze heimatliche Welt des Schülers wird ihm als Veranschaulichungsmittel dienen, weil er weiß, dass alle Worte, die der Unterricht bietet, dem Schüler so lange nur Worte bleiben, bis er aus dem Bereiche seiner Gedankenwelt sich dazu die entsprechenden Phantasievorstellungen gebildet hat. — Um solche Veranschaulichungen handelt es sich hier aber nicht, sondern um wirkliche, lebendige Anschauungen; denn die genannten Erscheinungen haben überall Spuren ihres Daseins, und diese Daseinsspuren bilden möglichst den Ausgangspunkt und die Grundlage der jeweiligen Belehrungen, die so ausgeführt werden, wie sie der Typus in seinem vollendetsten Ausbau gibt, ganz einerlei, ob sich die Sache örtlich wirklich genau so zugetragen hat, oder nicht. Solches Verfahren ist umsomehr nötig, je sinnlicheren Unterricht der Schüler nach Maßgabe seiner geistigen Entwickelung noch bedarf, und je beschränkter die Zeit ist, die dem Lehrer dafür zugebote steht.

Einige Beispiele mögen zur Illustration des Gesagten dienen. Nachdem der Heimatsort und die Heimatflur in ihrem gegenwärtigen Bestand behandelt worden sind, erzählt der Lehrer: „Vor etwa zweitausend Jahren sah es hier ganz anders aus als jetzt; Städte und Dörfer, wolgepflegte Äcker und Wiesen, Landstraßen, Eisenbahnen u. dgl. gab es nicht, sondern wilder Urwald, der nur von reißenden Flüssen in ungeregeltem Lauf durchschnitten wurde, war an deren Stelle. Wilde Thiere hausten darin, und die Menschen wohnten einzeln in Höfen oder Weilern und bekümmerten sich wenig oder gar nicht umeinander. Kirchen und Schulen gab es auch nicht; denn den lebendigen Gott im Himmel kannten diese Menschen noch nicht, und von unserem Herrn Jesus wussten sie nichts; aber wenn der Vollmond am Himmel glänzte, und die Sterne über den Fluren leuchteten, dann schritten sie einzeln und geschart zum Götzenaltar, um hier in nächtlicher Feier ihrem Gott zu dienen.“ Nun führt der Lehrer die Kinder in Wirklichkeit oder im Geiste nach dem nächsten Berge oder Ort, wo etwa noch ein Hünengrab ist, oder vom Volke der Standort eines Götzenaltars gezeigt wird. Es wird wol nur wenig Orte in Deutschland und überhaupt in Mitteleuropa geben, wo sich nicht derartige Denkmäler aus der Vorzeit erhalten haben, oder Stellen gezeigt

werden, wo sie gewesen sein sollen. Hier wird nun der Altar und der Götzendienst geschildert; hier sieht das Kind im Geiste die Opferfeuer flammen, das Opferthier oder die Kriegsgefangenen schlachten und ihre Köpfe an den nahen Bäumen hangen, wohnt dem Opferfeste und Opfermahle der bärtigen, rauhen Gesellen bei und steigt von hier am anderen Morgen mit dem sinkenden Vollmonde hinab nach einem der Höfe, der vielleicht den Anfang zu seinem Dorfe oder seiner Stadt gegeben hat, und sieht, wie sich hier das Alltagsleben entfaltet.

Ähnlich würde sich die Sache bei der Einführung des Christenthums gestalten: Die Dorf- oder älteste Stadtkirche, das nächste Kloster oder sonst ein geeignet scheinender Ort werden zum Ausgangspunkte gewählt. Die Kinder sehen die fremden Missionare, die Männer, die einen anderen Gott und eine andere Cultur als ihre Älterväter haben, in die heimatlichen Gaue ziehen, hören sie mit ihren heidnischen Verfahren unterhandeln und sehen, wie das erste Hüttlein, eine Kapelle und dann Scheunen, Ställe, Wirtschaftsgebäude, Schulen u. s. w. entstehen, wie schließlich eine Mauer das Ganze umgibt und der Wald immer weiter vor dieser Ansiedelung weicht, um neuen Häuseranlagen, Äckern, Wiesen u. dgl. Platz zu machen. Sie sehen dann die wilden Heiden am Sonntagmorgen dem seltsamen Glockentone folgen und andere in angeborener Feindschaft gegen den neuen Gott im Waldesdunkel verharren oder kämpfend gegen die fremden Männer ziehen. — Der Lehrer muss dabei mehr Dichter als Historiker sein; Schilderungen, wie sie z. B. Gustav Freytag in den Ahnen und andere Dichter in guten historischen Romanen entworfen haben, werden ihm zur Vorbereitung gute Dienste leisten.

Der Jahrmarkt und die Lohnzahlungen, die der Vater erhält oder zu leisten hat, geben den Anlass über den ehemaligen Tauschhandel und die Naturallöhnung zu sprechen. — Diese Beispiele dürften genügen, um Missverständnissen in dem Gewollten zu begegnen. Solcher Unterricht fordert freilich einen Lehrer, der mit Lust und Liebe im Fache steht, der Interesse an Heimat und Geschichte hat und seine Aufgabe nicht im Aufgeben und Abhören bestimmter Abschnitte des Lehrbuches erblickt; er gewährt aber dafür auch eine Befriedigung, wie sie auf anderem Wege nicht leicht gewonnen wird.

Welche Stücke aus der besonderen Geschichte der engeren Heimat zu den genannten Bildern noch hinzu zu wählen sind, kann nach dem Gesagten nicht schwer zu bestimmen sein; in der Regel wird es die Geschichte oder ein Zug aus dem Leben eines heimischen Helden sein, dessen Name an der Wende eines historisch wichtigen

Zeitabschnitts steht, oder mit dem Namen einer heimatlichen Stadt, eines Dorfes, einer Burg u. s. w. so eng verknüpft ist, dass er noch bis zur Gegenwart im Volksmund lebt. Hier tritt also recht das Biographische, das Persönliche in seine Rechte, während bei den typischen Figuren mehr das Sachliche im Vordergrunde steht. — Zu diesen Bildern und Notizen werden dann noch mancherlei kleinere historische Bildchen kommen, die das Kind gelegentlich in seinem Lesebuche oder sonst wie im Laufe des Unterrichts kennen lernt, so dass es aus dem Vorcursus einen Vorrath an historischen Kenntnissen mitbringt, der nicht zu unterschätzen und wol geeignet ist, darauf bauen zu können. Die Reihenfolge der einzelnen Bilder ist im Vorcursus nicht chronologisch geordnet, sondern so, wie der Gang des geographischen Unterrichts, die Lectüre des Lesebuchs u. s. w. es fordert.

Dem Vorcursus folgt der stoffliche Hauptcursus; er dehnt sich ebenfalls durch zwei Schuljahre hindurch und wiederholt sich auch je nach der Gliederung der Schule entweder nur einfach, oder ergänzt sich in der Wiederholung zugleich. Die Auswahl richtet sich ganz und gar nach den örtlichen Verhältnissen und der Lebensstellung der Schulgemeinde, so dass alles, was die rechte Erkenntnis dieser fördern kann, Aufnahme findet und alles andere möglichst ausgeschieden wird. Die Anordnung der einzelnen Bilder geschieht in chronologischer Reihenfolge.

Wie hat nun die Darbietung zu geschehen? Wir nehmen an, es befinde sich ein Lehrbuch in der Hand des Schülers, das dem Unterrichte zugrunde gelegt sei. Wir sind nicht arm an dergleichen Büchern; als Bilder, nach der biographischen Methode gezeichnet, führen sie sich gewöhnlich ein. Gegen die Bilder wäre nichts zu sagen, wenn es wirklich immer Bilder und sie in solcher Vollzähligkeit wären, dass sie genügenden Stoff zur Darstellung einer Volksgeschichte böten; aber gerade das Abgeschlossene des einzelnen Bildes, der Mangel an Übersicht über das ganze Gebiet und eine zu flache Auffassung vom Geschichtsunterricht der Volksschule hat gar manche Maler solcher Bilder verführt, bei der Auswahl ihrer Motive den eigentlichen Zweck des Geschichtsunterrichts aus den Augen zu lassen, ganz abgesehen von solchen, die nur Skizzen und lose zusammenhängende Notizen für Bilder ausgegeben haben. Auch die biographische Methode könnte noch gelten, wenn man alles das, was heute unter dieser Flagge segelt, dafür hinnehmen wollte. Nimmt man aber die Bezeichnung genau, so kann der Gebrauch dieser Methode, stricte durchgeführt, nur zum Schaden der Schule gereichen. Das Wort Mono-

graphie würde besser bezeichnen, was hier nöthig ist und in Wirklichkeit auch gewollt wird.

Das ganze Pensum des Hauptcursus würde sich darnach äußerlich als eine Anzahl Bilder oder Monographien darstellen, die in ihrer Summe alles das böten, was der Schüler der betreffenden Schulkategorie stofflich zu wissen nöthig hat. Jedes einzelne Bild muss in sich abgeschlossen, ein methodisches Ganze bilden, und in solcher Ausführlichkeit behandelt sein, dass es darnach dem Beschauer möglich ist, sich mittels der Phantasie ein Bild der Wirklichkeit zu entwerfen, bezw. die Sache nach Maßgabe seines Verständnisses in seiner Art verstehen zu können. Letzteres ist von besonderer Wichtigkeit: Man kann z. B. nicht von einem strategisch ungeschulten Menschen verlangen, dass er ein Kriegs- und Schlachtengemälde nach Art eines Feldherrn betrachte; darum soll man aber auch alle Veranstaltungen unterlassen, die scheinbar nach einer solchen Auffassung hinzielen, und nur solche Punkte in Betracht ziehen, die ein allgemeines Interesse heischen. Dasselbe gilt von allen anderen Erscheinungen des öffentlichen Lebens, die ein allgemeines, Volks-, und ein höheres, Fachinteresse beanspruchen. Ganz besonders ist überall die weltgeschichtliche Bedeutung der einzelnen Erscheinungen in Betracht zu ziehen. In der Behandlung der Entdeckungen und Erfindungen, der weltbewegenden Kriege und der Einführung neuer gesellschaftlicher Zustände ist bisher gerade in diesem Punkte viel unterlassen worden.

Die Schulbehörden pflegen in neuerer Zeit, da der Wert der Geschichte für die Volksbildung höher denn früher veranschlagt wird, Lehrgänge für die einzelnen Schularten vorzuschreiben. Ohne die Zweckmäßigkeit solcher vorgeschriebenen Lehrgänge irgendwie anzutasten, muss hier betont werden, dass dieselben nur allgemeine Bestimmungen sind und sein können, Überschriften, unter die der nachachtende Lehrer seinen Aufsatz, seine Vorbereitung, die im allgemeinen und besonderen seinen örtlichen Verhältnissen entsprechen, setzt. Das ist Recht und Pflicht des Lehrers. Dasselbe gilt von dem Gebrauche eines Buches, sei es nur zur Vorbereitung für den Lehrer, oder auch als Lehrmittel in der Hand der Schüler; denn anders sind dergleichen Dinge nur vom Übel.

Wie die einzelnen Bilder des genaueren zu behandeln sind, soll hier noch nicht erörtert werden, da dies ganz und gar von der zu behandelnden Materie abhängt, jedenfalls lässt sich aber aus dem Gesagten schon zur Genüge erkennen, dass mit Vorerzählen, in Abschnitte theilen, Abfragen und Nacherzählen nicht immer auszukommen ist, da

Bekanntes und Unbekanntes, Gegenständliches und Zuständliches, Concretes und Abstractes in bunter Folge wechseln. Auf alle Fälle aber wird der Lehrer bei der erstmaligen Vorführung des Bildes, geschehe dies nun in welcher Form es wolle, das Lehrbuch und das dem Kinde Bekannte berücksichtigen und darnach sein Verfahren einschlagen. Hat der Lehrer im Vorcursus sich möglichst der Sprache des Kindes anbequemt, so soll das Kind jetzt allmählich lernen, die Sprache des Lehrers und des Buches zu verstehen, damit es mehr und mehr sein eigener Lehrer werden könne. Aus diesem Grunde wird auch der Lehrer gut thun, jedes Stück mindestens einmal in der Schule lesen zu lassen — keinesfalls aber vor der erstmaligen Vorführung — und sich in seinem Handexemplar alle neu auftretenden Begriffswörter und dem Kinde fremde Redewendungen zu unterstreichen, um sie beim Unterrichte einer doppelten Beachtung zu unterziehen. Auch in diesem Stücke wird noch gar viel gesündigt; die Kinder werfen da oft mit Wörtern um sich, deren Bedeutung sie auch nicht im geringsten verstehen und geben dann die Antworten, die ob ihres Unsinns den Lehrer zur Verzweiflung bringen könnten und den Journalisten erwünschten Stoff zu ihren humoristischen Notizen geben. Gerade diese unsinnigen Antworten sind aber der untrüglichste Prüfstein, dass die geistige Fühlung zwischen Lehrer und Schüler verloren gegangen ist, und darum ein Gegenstand, der seitens der Schule die allerernsteste Beachtung verdient.

Über das Zerlegen in Abschnitte brauchen wir weiter nichts zu sagen; denn es ist männiglich bekannt, dass es zur schulgemäßen Festlegung eines größeren, zusammengesetzten Lehrstückes ebenso nothwendig wie die Luft zum Leben ist. Ein anderes ist es mit dem Abfragen; das ist wieder ein Gebiet, wo Unterlassungssünden ohne Zahl begangen werden. Die Frage kann sich an das Gedächtnis oder an den Verstand richten. Wenn ich den einfachen Wortlaut eines vorgetragenen Lehrstückes abfrage, so ist damit für das tiefere Verständnis des Stückes noch nicht das geringste gethan, wenn dabei auch die Fragemühle recht lustig klappert; es kommt doch nur todte Spreu heraus. Hier auf der Stufe des stofflichen Hauptcursus begnügen wir uns allerdings noch mit dieser Vorarbeit und sehen nur, ob der Schüler den Wortlaut erfasst hat; das tiefere Verständnis soll ihm dann der folgende Cursus bringen.

Auf das Nacherzählen, oder sagen wir lieber zusammenhängende Wiedergeben des durchgenommenen Pensums wird heutzutage viel, fast zuviel Wert gelegt. Wenn man bedenkt, dass das gute mechanische

Gedächtnis, das Kinder dieses Alters vielfach haben, Verstandenes und Unverstandenes bunt durcheinander aufzunehmen und auch wiederzugeben vermag und hinzunimmt, dass ein wenig gewissenhafter Lehrer dieses nur auszunutzen braucht, um Scheinfrüchte vorzeigen zu können, so wird man nicht mehr im Zweifel sein, was dieses Wiedererzählen der historischen Bildung im allgemeinen für Dienste leistet. Soweit es sich um Stoffe handelt, die zu solcher Wiedergabe geeignet sind, lässt sich vom allgemeinen pädagogischen Standpunkte aus nichts dagegen sagen, nur soll man dabei ein doppeltes nicht vergessen: 1. das Capitel von den psychologischen Reihen, damit dem Schüler nichts zugemuthet wird, was er nach Maßgabe seiner Kräfte gar nicht leisten kann, und 2. dass die zusammenhängende Wiedergabe eigentlich nicht der historischen, sondern der Sprachbildung zugute kommt. Schwächeren Schülern wird die Wiedergabe durch Anschreiben von Schlagwörtern, für jeden Satz eins, die zugleich eine möglichst genaue Disposition für den Vortrag geben, und Abtheilen in möglichst kleine Sätze mit charakteristischen Überschriften wesentlich erleichtert.

Den Schluss des Geschichtsunterrichts macht der Vertiefungscursus, der erst den Kern von der Schale, die Idee von der Verkörperung löst, von den Thatsachen auf die Ursachen zurück- und vom Grund zur Folge vorschreitet. Dem Vertiefungscursus sind wieder zwei Jahre zugetheilt; der Stoff ist wesentlich derselbe, wie im Hauptcursus, nur die Behandlung eine andere. Waren dort die Wer-, Was-, Wann- und Wie-Fragen vorherrschend, so werden es hier die Warum-, Weshalb- und Wozu-Fragen sein; denn im Vergleichen, Urtheilen, Schließen, kurz in der Verstandesthätigkeit ruht die Hauptaufgabe dieses Cursus. Dabei muss sich der Lehrer aber stets bewusst bleiben, dass der Verstand nicht correct arbeiten kann, wenn er kein Vorstellungs- und Begriffsmaterial zur Hand hat, womit er arbeitet; dass also die stoffliche Wiederholung des durchzunehmenden Pensums allzeit den Anfang zu weitergehenden Unterweisungen bilden muss.

Es mag Widersprüchen das Thor weit öffnen, wenn hier für die beiden letzten Schuljahre von einer stofflichen Erweiterung des Unterrichtspensums im allgemeinen abgesehen ist; wenn man aber bedenkt, dass die Hauptaufgabe der Schule nicht im geistig Satt-, sondern im Hungrigmachen, nicht im Abschließen, sondern im Verlangen nach Weiterlernen liegt, und dass darum ein Gramm Verständnis mehr wert ist als ein Kilogramm todten Gedächtniskrams, so dürfte man diese Ansicht doch wol für zweckmäßig und gerechtfertigt halten und

weniger Widerspruch dagegen erheben. Eine Ausnahme von dieser Regel würden etwa nur die ganz abstracten Stoffe, als Gesetze, Verordnungen u. dgl. machen, die überhaupt kaum zum vollen Verständnis der Schuljugend gebracht, aber wegen ihrer Wichtigkeit fürs spätere Leben nicht ganz außeracht gelassen werden können.

Ist, wie dies hier angenommen ist, ein Buch in der Hand des Schülers, das dem Unterrichte zu Grunde gelegt ist, so kann sich die stoffliche Wiederholung so gestalten, dass das betreffende Stück vor der Durchnahme in der Schule vom Schüler zu Hause durchgelesen und dann zum Beginn des Unterrichts auf entsprechende Aufforderung hin abschnittweise zusammenhängend vorgetragen, oder sofern sich das Stück dazu nicht eignet, schriftliche Inhaltsangabe gefordert wird. Nächstdem wird das Stück wie ein cursorisches Lesestück gelesen, also das Lesen durch kurze Wort- und Sacherklärungen unterbrochen, doch so, dass erst die entsprechende Frage gestellt und wenn diese nicht beantwortet werden kann, erst dann vom Lehrer selbst die Erklärung gegeben wird. Ist dieses geschehen, so wird das Buch zur Seite gelegt und zur Hauptsache geschritten.

Es ist früher gesagt worden, der Schulhistoriker müsse dem Sein vor dem Werden den Vorzug geben und überall nicht das Werden, sondern das Gewordene zur Anschauung bieten. Damit ist nicht gesagt, dass dem Schüler solche Einsicht überhaupt verschlossen bleiben solle; das soll nicht geschehen, aber der Lehrer soll diese Einsicht nicht geben, sondern der Schüler soll sie sich selbst durch Verstandesarbeit erwerben; denn gerade darin liegt ja der bildende Wert des Geschichtsunterrichts. Das Buch oder der Vortrag des Lehrers geben Thatsachen, nur Thatsachen, und der entwickelnde Unterricht folgert daraus Ursachen und Wirkungen, und je objectiver sich der Lehrer dabei verhält, um so größeren Nutzen wird der Schüler von solchem Unterrichte haben. Dabei kommt es gar nicht darauf an, ob der Schüler mit seiner Gedankenarbeit immer genau das Richtige trifft, sondern nur darauf, ob sich diese Thätigkeit nach vernünftigen Grundsätzen vollzieht. Über ein und denselben Gegenstand lässt darum der Lehrer unter Umständen auch mehrere verschiedene Urtheile zu, ohne zu entscheiden, welches die absolut richtige Antwort sei, wenn dieselbe überhaupt gegeben worden ist.

Darin liegt der Unterschied zwischen der Geschichte als Wissenschaft und der Geschichte als Schuldisciplin, dass erstere die absolute Wahrheit zu Tage fördern, letztere an dem Stoffe nur denkende Menschen erziehen will. Alle die Correcturen, die die Specialfor-

schungen neuerer Historiker an älteren Geschichtswerken vorgenommen haben, sind darum auch wol für den Lehrer persönlich von Bedeutung, für die Schule aber meistens nur von geringer Wichtigkeit. Ob ein Ereignis auf diesen oder jenen Tag, von dieser oder jener Person vollbracht worden, historisch beglaubigt ist oder bezweifelt wird, kann der Schule ziemlich gleichgültig sein, wenn es nur charakteristische Züge hat, also zum rechten Verständnis der Zeit beiträgt und darum bildenden Wert hat. Damit soll selbstverständlich keinem wissenschaftlichen Schlendrian das Wort geredet und dem Geschichtslehrer kein Faulbett bereitet, sondern eben nur gezeigt werden, worin der wesentliche Unterschied streng wissenschaftlicher und pädagogischer Behandlung der Geschichte besteht. Der Schulhistoriker soll stets gewissenhaft die besten Quellen benutzen und nichts in sein Werk aufnehmen, was authentischen Forschungen widerspricht, das ist er der historischen Wissenschaft und der Schule schuldig.

Die Arbeit, die im Vertiefungscursus zu leisten ist, erstreckt sich nun nach zwei Richtungen: einmal ist der tiefere Gehalt der einzelnen Bilder zu erschließen und zum andern sind die einzelnen Bilder zunächst innerhalb einer Epoche und dann im weiteren Rahmen zu einem Ganzen, also die Geschichten zur Geschichte zu verschmelzen. Wo die Schuleintheilung solches gestattet, also in achtclassigen Schulen, ist diese Thätigkeit möglichst auseinander zu halten und auf zwei Jahre zu vertheilen. Das Lehrverfahren ist dabei immer das genetisch entwickelnde, niemals das akroamatisch gebende, da sonst aller bildende Wert in Frage gestellt würde. Höchstens kann der Lehrer wie im Religionsunterrichte an geeigneter Stelle dem Schüler eine allgemeine Wahrheit zur eigenen Lebensregel als Lehre, Mahnung, Warnung, Trost, wenn möglich in classischen Worten mit auf den Lebensweg geben, nur halte er sich dabei kurz und salbadere nicht, weil er sonst mehr schaden als nützen wird. Da Erkenntnis die Hauptsache ist, so empfiehlt es sich zum Zwecke der Übersicht über größere Zeiträume neben den Querschnitten, wie sie die einzelnen Epochen geben, auch Längsschnitte nach den einzelnen Factoren zu machen. Die Betrachtung der Längsschnitte wird dem Schüler leichter, als die der Querschnitte, da er dort nur einer Linie zu folgen, hier aber eine vieltheilige Gruppe zu überblicken hat; es gewährt ihm darum auch meistens eine sichtliche Freude, wenn er sieht, wie ein ihn besonders interessirender Factor von Epoche zu Epoche an Vollkommenheit wächst.

Das Vergleichen kann sich von irgend einem Zeitpunkte aus nach rückwärts oder nach vorwärts wenden, indem mit der fraglichen

Thatsache oder dem fraglichen Zustande eine andere ähnliche Erscheinung verglichen wird, die dem Schüler in einer früheren Unterrichtsstunde, oder durch eigene Lebenserfahrungen bekannt geworden ist; so kann z. B. das Lehensheer mit dem früheren Heerbann, das Haus der Urzeit mit dem Haus der Gegenwart verglichen werden. — Das letztere setzt voraus, dass dem Schüler das Leben der Gegenwart mehr oder weniger bekannt sei. Aber kennt er denn wirklich dieses Leben seiner allernächsten Nähe, dieses Leben, in dem er lebt und von dem er selbst ein Theil ist? Ja und nein. Ja, denn er sieht es ja täglich vor Augen; nein, denn es kommt ihm nicht zu vollem Bewusstsein. Und doch ist es nöthig, dass letzteres geschieht; denn, wie erwähnt, versteht der Schüler nur die historischen Thatsachen voll und ganz, die er sich an Erscheinungen seiner Heimat und Erlebnissen seines eigenen Lebens in seiner Weise klar gemacht und veranschaulicht hat. Daraus ergibt sich für die Schule die Aufgabe, dass sie gerade den Erscheinungen der Gegenwart, die geeignet sind, eine historische Parallele zu bilden, besondere Aufmerksamkeit widmet und an den betreffenden Stellen vor der Vorführung des gänzlich Fremden, Unbekannten, Fernen dem Schüler das Naheliegende, wenigstens theilweis Bekannte erst zum vollen Bewusstsein und Verständnis bringt, weil anders der Vergleich nur schlecht gelingt.

Das Urtheilen soll sich über alle Gebiete des Seelenlebens: das Intellectuelle, Affective und Praktische erstrecken, indem bei jeder Erscheinung Fragen nach deren Zweckmäßigkeit, Verhalten zur Sittlichkeit und Religiosität gestellt und auch die Schüler aufgefordert werden, anzugeben, wie sie in solcher Lage würden gehandelt haben. Einige Fragebeispiele mögen statt weiterer theoretischer Auseinandersetzungen das Gewollte näher bezeichnen:

1. Wie kam es, dass nach der Einführung des Christenthums auch das Klima in Deutschland milder wurde?

2. Warum wuchs mit den Städten auch die Geldwirtschaft?

3. Warum gab Wedukind schließlich den Kampf gegen Karl den Großen auf und ließ sich taufen?

4. Weshalb führte Karl der Große Sachsen ins Frankenland und Franken ins Sachsenland?

5. Warum gehorchte das ganze Sachsenvolk dem Armin gerne, da es doch sonst keinen Oberherrn anerkennen wollte?

6. Warum sind die Franzosen gerade auf die Preußen am schlechtesten zu sprechen?

7. Wurde das Sachsenvolk durch die Massentaufen, die Karl der

Große anordnete, sittlicher und frömmer, als es vorher war, und warum nicht?

8. Durch welche Einrichtung wurde die wirkliche Bekehrung gefördert?

9. Was hättest du an König Wilhelms I. Stelle 1866 mit dem König von Hannover gemacht?

10. Was hättest du aber vorher an König Georgs V. Stelle gethan?

11. Was sagst du dazu, dass Napoleon I. 1812 sein Heer in Russland ließ und allein nach Frankreich zurückkehrte?

12. Was sagst du dagegen zu Friedrich des Großen Verhalten gegen seine Soldaten?

Man sage nicht, dass dergleichen Fragen und Unterredungen den Kindern Aufklärungen über Dinge geben, die sie noch nicht zu wissen brauchten. Hält man es überhaupt für nöthig, über dergleichen Dinge in der Schule zu sprechen, so darf man auch den weiteren Schritt nicht scheuen, so gründlich darüber zu sprechen, als die Kinder es verstehen können, zumal solches dann noch das geringere von zwei Übeln wäre; denn im Hause und in der Gesellschaft werden vor den Ohren der Kinder solche Fragen, die die Schule angeschnitten hat, oder die das Leben der Zeit bewegen, doch gewöhnlich noch weiter ausgesponnen, was gerade nicht immer nach so vernünftigen Grundsätzen geschieht, wie in der Schule. Zudem soll das Kind die historischen Erscheinungen ja nur nach seiner Meinung beurtheilen und nicht über die Geschichte zu Gericht sitzen, ebensowenig als der Lehrer dies thun soll, und wenn es solches in der Schule als Kind ordentlich gelernt hat, so wird dermaleinst auch der Erwachsene vernünftig denken, wollen und handeln. Dass also solche Weise schaden könnte, ist auf keinen Fall zu befürchten. Hat z. B. der Schüler auf Fragen wie hier die 9. und 10. eine andere Antwort als die Geschichte, so sagt der Lehrer vielleicht: „Da magst du wol recht haben, aber Könige denken und handeln eben anders als Schuljungen und thun in ihrer Weise auch recht; ich hätte es vielleicht noch anders gemacht, und ob's dann besser geworden wäre, ist auch noch fraglich.“ So lernt der Schüler schon frühe, dass viele Wege nach Rom führen, dass jede Sache ihre verschiedenen Seiten hat und wird dann weniger Anlage bekommen, ein unausstehlicher Rechthaber und Allesbesserwisser im Leben zu werden. Soweit solche Fragen in die neuere und neueste Zeit schlagen, gehört allerdings Vorsicht und Takt zu ihrer Handhabung, und wer in diesen Stücken nicht ganz sicher ist, der lässt allerdings besser die Hände davon, als dass er sich ver-

brennt, doch darf auch hier der Missbrauch nicht den rechten Brauch verdrängen.

Das Schließen ist nur eine besondere Art des Urteilens und soll sich darum auch in demselben Gebiete wie jenes bewegen, nur wird das Intellectuelle dabei vorherrschend sein, indem von einer Thatsache auf ihre Ursache zurück, von einer Ursache auf ihre Wirkung, einem Grunde auf seine Folge vorwärts geschlossen wird. In der Regel wird der eine Vordersatz des Schlusses, der die allgemeine Wahrheit enthält, um die Frage nicht zu leicht zu machen, weggelassen und der zweite Vordersatz so in Frage gestellt werden, dass der Schlusssatz als Antwort kommt. Die Gesetze der Logik müssen dem Lehrer dabei in Fleisch und Blut übergehen; je mehr dies der Fall ist, desto geschickter wird er in der Fragestellung sein.*)

In der ersten hierher gehörigen Arbeit**) ist die Erkenntnis des gegenwärtigen Culturzustandes als Frucht einer Reihe voraufgegangener und als Same später nachfolgender anderer Zustände ähnlicher Art als der Hauptzweck des Geschichtsunterrichtes bezeichnet worden. Soll diese Erkenntnis aber wirklich Platz greifen, so ist nöthig, dass der Unterricht an markanten Einschnitten der Geschichte, also am Schlusse einer jeden Epoche Halt mache und dem Schüler auf Grund der gewonnenen Einsichten zu einer Übersicht über den dermaligen Culturzustand verhelfe. Am bedeutsamsten sind dabei die erste und letzte Epoche, die den Urzustand, die Wurzel, aus welcher unsere Cultur hervorgewachsen ist und die gegenwärtige Höhe derselben angeben.

Am Ende einer jeden Epoche werden demnach alle, innerhalb derselben wirksamen Factoren zusammengestellt und gezeigt, inwiefern sie fördernd oder hemmend für den Culturfortschritt gewesen sind und welche Höhe die Cultur am Ende der Epoche im Gegensatz zu der vorhergehenden erreicht hat. Solche Vergleiche von Epoche zu Epoche fortgesetzt zeigen dem Schüler augenscheinlich, wie unser gegenwärtiger Culturzustand ein Product aller vorhergegangenen ist und wie auch im Schoße unserer Zeit noch Aufgaben ruhen, die dem gegenwärtigen und den zukünftigen Geschlechtern zur Lösung zugewiesen sind. Hier ist also so recht die Stelle, wo, um mit Cicero zu reden, der Wille auf schöne Ziele zu lenken ist. Solche Vergleiche lehren

*) Dittes' Logik, sowol in Einzelausgabe als auch als Theil der „Schule der Pädagogik" käuflich, kann um ihrer prägnanten Kürze und Klarheit willen Lehrern besonders zum Studium empfohlen werden. D. V.

**) Pædagogium, XV. Jahrgang, S. 377.

ferner, dass sich ein gesundes Staats- und Gesellschaftsleben organisch entwickeln muss, dass dagegen revolutionäres, übereiltes Treiben nur störend wirkt und keine lebenskräftigen Früchte bringt. Mit naturnothwendiger Gewissheit sieht der Schüler diese Wahrheiten aus den Thatsachen herauswachsen, ohne dass der Lehrer nöthig hätte, durch eigenes Urtheil den Gang der Geschichte zu meistern.

Natürlich ist die Weite und Tiefe solcher Einsicht immer durch den geistigen Standpunkt des Schülers begrenzt, aber unmöglich ist solcher Unterricht selbst in den einfachsten Schulverhältnissen nicht, das hat die Erfahrung zur Genüge bewiesen; wo verständige, denkende Menschen weilen, da lässt sich auch solcher Unterricht ertheilen.

In der ungetheilten, einclassigen Volksschule wird der Vorcursus, das Gebiet der Mittelstufe, sogar neben dem Hauptcursus herlaufen, so dass der Schüler der Oberstufe doppelten Geschichtsunterricht erhält. Das ist aber für solche Schulen durchaus kein Schade, da bei der beschränkten Schulzeit und der häuslichen Abhaltung der Schüler vom Lernen hier der Schule doch in der Regel ein größerer Theil der Festlegung des Unterrichtsstoffes als bei anderen Schulen zufällt. Ebenso fallen äußerlich der stoffliche Hauptcursus und der Vertiefungscursus zusammen; nur im Geiste des Lehrers bestehen sie nebeneinander, indem derselbe stets erst den Stoff gibt und festlegt, ehe er weitergehende Denkarbeiten damit vornimmt, und indem er die Was-Fragen stets an die jüngeren und schwächeren, die Warum-Fragen dagegen an die älteren und fähigeren Schüler richtet.

In Schulen und Schulclassen, die in ihren Zielen über die Volksschule hinausgehen, ist dagegen solcher Unterricht erst recht an seinem Platze. Die oberen Classen der Realschulen und Gymnasien und das Seminar werden gerade der Vertiefungsarbeit, wie sie hier gewollt ist, ganz besondere Aufmerksamkeit zu widmen haben, wenn sie wirklich historisch bilden und nicht einseitige Gedächtnispflege üben wollen. Nicht der glänzende Vortrag des Lehrers, auch nicht die Menge stofflichen Wissens seitens der Schüler, sondern die möglichst vielseitige Durcharbeitung des Stoffes ist die Hauptsache, ist das bildende Element im Geschichtsunterricht.

Dem Geschichtsunterricht auf den höheren Schulen mögen noch einige Worte besonders gewidmet sein. Auch die Realschule und das Gymnasium sollten die vaterländische Geschichte vor die alte Geschichte, die Volksgeschichte vor die Weltgeschichte stellen, ohne deshalb regressiv vorzugehen! So verlangt es die kindliche Entwicklung und darum auch die Pädagogik. Wie ist die Anordnung zu

diesem Behufe zu treffen? Einfach so, dass der Vorcursus und der stoffliche Hauptcursus weiter ausgedehnt werden. Werden beispielsweise in Sexta und Quinta, den beiden Unterclassen, im Anschluss an die Geographie der engeren Heimat und des Vaterlands Notizen und Bilder aus der Geschichte dieser Gebiete und in Quarta im Anschluss an die Geographie von Europa solche Notizen und Bilder aus der Geschichte der historisch bedeutsamsten übrigen europäischen Länder gegeben, dazu in der biblischen Geschichte solche Mittheilungen von denjenigen orientalischen Völkern gemacht, die zu den Juden in engere Beziehungen getreten sind und ohne die die Geschichte dieses Volkes gar nicht recht zu verstehen ist, und endlich bei der Lectüre der deutschen und fremdsprachlichen Lesebücher die vorhandenen historischen Stoffe zu diesem Zwecke herangezogen, so liefert auch hier, wie in der Volksschule, der Vorcursus eine solche Menge Stoff, dass dem folgenden stofflichen Hauptcursus die chronologische Anordnung derselben nur eigentlich als Hauptaufgabe bleibt; hie und da wird nur etwas zu ergänzen sein, um einen inneren Zusammenhang zuwege zu bringen. Wird diese Aufgabe den beiden Tertien und vielleicht noch der Untersecunda zugewiesen, so bleibt die Vertiefungsarbeit dem Alter und den Classen, die sich hierzu auch ganz besonders eignen. Der früher abgehende Schüler wird so nicht mit Belehrungen geplagt, die seinem Lebenskreise ganz fern liegen und die er doch nicht versteht, und der Abiturient nimmt kein unverarbeitetes und unverdautes Wissen als Rohstoff mit in die Welt hinaus, sondern er steht in jeder Beziehung, nicht blos an äußerem Umfang des Wissens, sondern auch an Tiefe des Verständnisses bedeutend höher als der abgehende Volksschüler, indem über das engere Volksthum hinaus, ohne die Liebe und das Verständnis dafür zu verlieren, der Blick ihm in Wahrheit für das Weltbürgerthum geöffnet ist.

Wenn von einem Fache, so sollte man gerade von diesem, weil es so schwer zu ertheilen ist, Vorbildlichkeit des Seminarunterrichtes verlangen, und gerade hier scheint sie am wenigsten vorhanden zu sein; denn die Klage über verfehlt erhaltenen Geschichtsunterricht im Seminar ist groß unter den Lehrern. Dass der Geschichtsunterricht gerade dem Seminarhilfslehrer oder einem für dieses Fach vollständig unfähigen Manne anvertraut sei, dass gerade der Geschichtslehrer so oft gewechselt worden sei und der folgende selten Rücksicht auf die Arbeit des vorhergehenden genommen habe, dass der Vortrag oft weit über das Verständnis der Schüler hinausgegangen sei, das und noch anderes sind Klagen, die immer und immer wieder unter den Volks-

schullehrern laut werden. Von den Seminaristen wird, scheint es, viel auf den Vortrag des Seminarlehrers gegeben. Darin liegt aber nach dem eben Dargelegten der Schwerpunkt gar nicht, ja als Regel ist er sogar vom Übel, weil er Zeit und Kraft des Lehrers unnütz in Anspruch nimmt. Wenn irgendwo, so ist doch gerade im Seminar dem Unterrichte ein Lehrbuch zugrunde gelegt. Sollte man nun den Seminaristen nicht zumuthen können, den zu behandelnden Stoff ohne vorherigen Vortrag durchzulesen und dann verlangen, dass sie das Gelesene frei vortragen, oder auf irgend eine andere Weise von ihrem Hausfleiß Rechenschaft ablegen? Selbstverständlich soll es sich dabei nur um eine rein stoffliche Wiedergabe, also nur um Beschaffung des für den Unterricht nöthigen Rohmaterials handeln.

Da die Seminaristen trotz der Aufnahmeprüfung auch nach dem stofflichen Umfang ihres Wissens doch sehr verschieden sind, so wird es Aufgabe des Untercursus sein, vorerst eine möglichste Gleichheit und sichere Grundlage für den späteren Weiterbau zu schaffen. Die Aufgaben können darum, ohne das Gebiet des rein Stofflichen zu überschreiten, doch schon recht mannigfaltig, also auch für den Seminaristen zum Theil neu sein, indem einfacher Vortrag, Lesen und Festlegen einer genauen Disposition, äußere Vergleiche u. s. w. miteinander abwechseln. Dem Mittelcursus würde dann das Vertiefungsgeschäft zufallen und der Obercursus mehr dem Praktischen, der späteren Lehrthätigkeit des werdenden Lehrers zu dienen haben.

So ertheilt wird der Geschichtsunterricht aller Lehranstalten zu einem Bildungsmittel, wie wir außer der Religion nicht leicht ein zweites besitzen.

Zum Schluss möge nun noch der Verschiedenartigkeit der Stoffe, die im Geschichtsunterricht zu behandeln sind, kurz gedacht werden; denn alle methodischen Fragen haben es stets mit dem Unterrichtssubject und Object, dem Schüler und dem Stoff, zu thun, und erst indem beide gleichmäßig je nach ihrer Eigenart berücksichtigt werden und sich durchdringen, werden sie ihrer Aufgabe vollständig gerecht.

Die Geschichte hat es mit Personen und Sachen, Thaten und Zuständen zu thun. Sachen werden von Personen verfertigt, Thaten von ihnen vollbracht und Zustände durch sie herbeigeführt. Dies hat die Anhänger der biographischen Geschichtsmethode verleitet, alle Geschehnisse einer Zeit unter eine Person, in der Regel die des regierenden Landesfürsten, zu vereinigen, um sie als durch diese geschehen oder veranlasst darzustellen. Und in der That, je weiter ab von der Gegenwart und je näher dem sogenannten Heldenzeitalter eines Volkes

eine solche Erscheinung liegt, desto weniger lässt sich gegen solches Verfahren einwenden, denn die Culturzustände waren da noch sehr einfacher Art, und der Held, dessen Andenken uns die Geschichte aufbewahrt hat, beherrschte so sehr seine Zeit, oder besser gesagt, repräsentirte dieselbe so vollkommen, dass seine Biographie uns auch zugleich ein ziemlich lebensvolles und vollkommenes Zeitbild liefert. Nicht so ist es mit Dingen, die der Gegenwart näher liegen, die in eine Zeit fallen, da das ganze Volk schon mehr oder weniger selbständig handelnd in den Gang der Geschichte eingreift, und wo Erfindungen und Entdeckungen so complicirter Art in das Bereich der Erscheinungen treten, dass sie in ihrer Vollendung nur mit Unrecht als das Werk eines Einzelnen, oft am allerwenigsten als das eines regierenden Fürsten bezeichnet werden können. Geschieht es doch in solchen Zeiten gar oft, wie z. B. in der Reformationszeit, dass es von einem Fürsten heißt, es ist mehr unter ihm als durch ihn geschehen. oder wie in den Zeiten der deutschen Freiheitskriege, dass solche, die an der Spitze des Volkes stehen, dergestalt von der nationalen Begeisterung mitgerissen werden, dass sie Thaten vollbringen, die ihrem ureigensten Wesen zuwider sind. Auch wird mit der fortschreitenden Cultur dieselbe so mannigfaltig, dass es, ohne der Geschichte Zwang anzuthun, fast in jeder Beziehung unmöglich wird, alle Geschehnisse als von oder durch eine Person geschehen oder veranlasst darzustellen, Außerdem ist es gerade in unserer wildbewegten, kritiklustigen, parteigetheilten Zeit ein eigenes und sogar gefährliches Ding um den Personencultus, besonders wenn derselbe gar zu weit ausgedehnt ist, da die Gegnerschaft daraus noch stets ihre schärfsten Waffen geschmiedet hat. Damit ist nicht gesagt, dass die Helden, sei es des Geistes oder der That, ganz aus Geschichte und Schule vertrieben werden sollen; das hieße das Kind mit dem Bade ausschütten. Das soll nicht geschehen, aber ihre Bilder sollen ohne Zwang gezeichnet sein und sich möglichst auf die Person und deren ureigenste Thaten beschränken. — In der Regel haben derartige Bilder vorwiegend epischen Charakter und eignen sich darum ganz besonders zum Vor- und Nacherzählen, weshalb sie auch schon möglichst mit in den Vorcursus aufzunehmen sind. Ob zwischen Vor- und Nacherzählen noch eine Besprechung einzuschieben ist, hängt ganz und gar von der Schwierigkeit des Stoffes und der Durchschnittsreife der Schüler ab.

Unter Sachen können wir uns Concretes und Abstractes, Räumliches und Begriffliches denken. Zu ersterem würden Gebäude, Kleider, Waffen, Geräthschaften, Schmuckgegenstände u. s. w., zu letzterem Ge-

setze, Verordnungen u. dgl. zu rechnen sein. Die Darstellung des Räumlichen ergibt eine Beschreibung, die am besten auf Grund der Anschauung gewonnen wird. Wo es sich also um unterrichtliche Behandlung derartiger Gegenstände handelt, da suche der Unterricht möglichst an die Wirklichkeit, Modelle, Bilder, Skizzen anzuknüpfen, da er sonst leicht Worte ohne rechte Vorstellungen erzeugt. Wir sind trotz der hohen Entwickelungsstufe der Lehrmittelfabrikation nicht reich an derartigen Veranschaulichungsmitteln, die sich zum Massenunterrichte eignen; die culturhistorischen Bilder von Leutemann sind wol das beste, was wir von dieser Art in Deutschland besitzen.

Für die unterrichtliche Behandlung des rein Begrifflichen, der Gesetze und Verordnungen u. s. w. ist von den neueren Schulhistorikern bisher im ganzen wenig geleistet worden; sie sprechen wol über diese Dinge, führen aber nicht in sie hinein, was doch zu rechtem Verständnis unbedingt nothwendig ist. Dies gilt sowol von den Büchern, die für Volksschulen geschrieben sind als auch von solchen, die weiterreichenden Zielen dienen sollen. Der Schulhistoriker muss sich hier vor allem darüber klar werden, ob solche Stücke überhaupt volksthümliche Bedeutung haben und in welchen Stellen dieselbe liegt. Diese Stellen hat er sodann auszuziehen, zu einem unterrichtlichen Ganzen zu ordnen und möglichst in der Sprache des Gesetzgebers oder Verordners wiederzugeben. Das ist seine Aufgabe, weiter nichts. — Die unterrichtliche Behandlung des Begrifflichen geschieht auf dem Wege der Erklärung oder Definition; von einem Vor- und Nacherzählen kann also hier ganz und gar keine Rede sein. Steht das betreffende Stück in dem Buche, das die Schüler in der Hand haben, was gerade hier besonders wünschenswert ist, so wird es zuerst gelesen; ist dies nicht der Fall, wird es von dem Lehrer auf irgend eine andere Weise gegeben, dann durch Fragen und Antworten und Zwischenreden zerlegt und erklärt und endlich durch verschiedenartige Anwendung festgelegt. Letzteres würde sich besonders auf die neuere Gesetzgebung, also in Deutschland ganz besonders auf die sogenannten Arbeitergesetze, die Steuergesetze u. dgl. beziehen, wobei zur Festlegung auch der Rechenunterricht mit in Anspruch zu nehmen ist.

Bei Thaten können wir an solche, die zerstörender, und solche, die aufbauender Natur sind, denken. Fehden, Gefechte, Schlachten, Belagerungen, Zerstörungen, Verwüstungen, Erfindungen, Entdeckungen u. dgl. m. würden hierher zu rechnen sein. Dabei ist aber wol zu beachten, dass Einzelthaten von typischen Erscheinungen, die That an und für sich von den Folgen, die sie hervorgebracht oder nach sich gezogen

hat, getrennt werden. Die typische Erscheinung verdient immer und überall den Vorzug vor der Einzelthat und letztere auch nur insofern Beachtung, als sie wirklich von hervorragender Bedeutung ist, oder Folgen nach sich gezogen hat, die die gesellschaftlichen Zustände dauernd umgestaltet haben. Es ist dabei wol zu beachten, ob die Person, die That, oder die Folgen der That die größere Beachtung verdienen. Wie schon erwähnt, ist bis dahin gerade bei den Erfindungen und Entdeckungen in dieser Beziehung seitens der Schule viel gesündigt worden. Nicht Christoph Columbus und Berthold Schwarz, nicht die Entdeckungsreise nach Amerika und das Experiment des Mönches, sondern die Wirkung jener Entdeckung und dieser Erfindung auf den Gang der Weltgeschichte ist das Bedeutsamste und Beachtenswerteste für die Menschheit überhaupt und darum auch für die Schule insbesondere, und ihr muss darum auch die größere Aufmerksamkeit gewidmet werden, ohne deshalb jene ganz von der Betrachtung auszuschließen. Das Leben des Columbus und die Geschichte seiner Entdeckungsreisen können aber schließlich ebensogut in einer Geographiestunde und die Erzählung von Berthold Schwarz und seinem Experiment im naturkundlichen Unterrichte als gerade im Geschichtsunterrichte gegeben werden, da diese Thaten, an und für sich betrachtet, gar keinen weltgeschichtlichen Charakter haben. — Bei Thaten, die auf sich selbst beschränkt bleiben, herrscht auch der Charakter des Epischen vor, weshalb die unterrichtliche Darstellung auch am besten auf dem Wege des Vor- und Nacherzählens geschieht; sofern aber die Folgen der That erörtert werden sollen, ist der Weg des Gesprächs entschieden vorzuziehen; am Schlusse desselben sind dann die Ergebnisse gehörig geordnet zusammenzustellen und dem Schüler in übersichtlicher Darstellung zum Bewusstsein zu bringen.

Zustände lassen sich in ihren Anfängen und Daseinsursachen entweder aus bestimmten Einzelthaten ableiten, wie dies gewöhnlich bei solchen, die Entdeckungen oder Erfindungen ihren Ursprung verdanken, der Fall ist, oder sie sind das Product einer allmählichen socialen oder politischen Entwicklung, wie dies z. B. mit der Naturalwirtschaft, der Lehenswirtschaft, der Geldwirtschaft, den Landesgrenzen, der Landestheilung u. s. w. der Fall ist. In ersterem Falle wird naturgemäß von solcher Einzelthat ausgegangen, und auf dem Wege des Gesprächs werden möglichst die weiteren Folgen entwickelt. Von den Zuständen verdienen selbstverständlich diejenigen wieder die größte Beachtung, die mit voller Macht bis in die Gegenwart reichen, oder doch bedeutsame Spuren ihres Daseins in der Gegenwart haben.

An diese Daseinsspuren wird der Unterricht angeknüpft und so als Grundlage, als Anschauungsmaterial für weitere Belehrungen benutzt. Dabei wird ebenfalls zunächst die Form des Gespräches angewandt und der Grundsatz festgehalten, dass dem Schüler nichts gegeben werde, was er bei einigem Nachdenken selber finden könnte, ohne jedoch, um mit Pestalozzi zu reden, den Raubvögeln zu gleichen, die Eier aus Nestern haben wollen, wo noch keine liegen. Sind auf diese Weise die Grundlagen zu dem Thema gewonnen, so wird durch Erzählen und Zwischenfragen der weitere Stoff zur Vervollständigung des Bildes herbeigeschafft und am Schluss dieser Arbeit dasselbe auf irgend eine Weise als Ganzes gezeigt.

Das Gespräch und der zusammenhängende Vortrag, die Frage als Mittel zur Wiederholung und Befestigung von vorher Gegebenem und als Anregung zum Denken und Schaffen neuer Seelengebilde und der Vortrag als Darbietung neuer Stoffe und als zusammenhängende Wiedergabe von im Wege des Gesprächs gewonnener Wahrheiten, das sind die beiden Formen, die wie überall im Sachunterricht, so auch hier stets zu handhaben sind. Die Hauptsache ist, dass jede an der rechten Stelle angewandt wird. Dies wird umso besser gelingen, je weniger der Lehrer um die Beschaffung des Rohmaterials zu sorgen hat, und je mehr er seinen Fleiß der methodischen Verarbeitung zuwenden kann, also am besten, wenn er für sich und seine Schüler ein Buch hat, das den Stoff wol gesichtet und geordnet enthält. Nachzuweisen, wie ein solches Buch beschaffen sein und verwertet werden müsste, soll Aufgabe einer nachfolgenden Arbeit sein.

Zur Frage der Lehrerbildung.

Von Seminardirector ***Brossmann**-Schleiz.* *)

Vorbemerkung. Auf der letzten Reußischen Lehrerversammlung in Langenberg verlangte Bürgerschullehrer Gutheil aus Schleiz für das Seminar zu Schleiz facultativen Unterricht im Französischen, worauf folgende Äußerung Bezug nimmt.

Meine Herren! Ich weiß von vornherein, dass meine Ansichten Ihren ungetheilten Beifall nicht finden werden. Denn die Volksschullehrer stehen jetzt als ein geschlossenes Ganze da, ich aber will sie trennen. Und eben diese Bestrebung ist nicht geeignet, große Sympathie zu erwecken.

Mir liegt indes vor allen Dingen jetzt daran, dass ich Ihnen klar mache, was ich eigentlich will. Ich fordere zweierlei Seminare. Drum muss ich gleich zuerst von der Trennung reden. Es ist aber nicht so gar schlimm. Denn Arbeitstheilung ist ja überall nothwendig, wo etwas Tüchtiges geleistet werden soll. Und so gibt es thatsächlich schon jetzt viele Collegien, in denen akademisch gebildete Lehrer mit seminarisch gebildeten Lehrern einträchtiglich zusammenarbeiten. Jeder freut sich seiner Stelle, bietet dem Verächter Trutz. Da ist z. B. eine von den 2 sächsischen höheren Töchterschulen in Dresden. Unter den Lehrern dieser Dresdner Anstalt nimmt der seminarisch gebildete eine Stellung ein, die der Stellung der andern Lehrer, soweit sie ihm nicht in der Anciennität voranstehen, vollständig gleich ist. Ähnlich ist es in vielen Mittelschulen und in vielen Gymnasien. Was dem seminarisch gebildeten Lehrer dem akademisch gebildeten gegenüber abgeht, was ihm an allgemeiner Bildung fehlt — und etwas wird da immer fehlen — diese Ansicht klingt ja auch hindurch durch alle Darlegungen, die wir jetzt soeben gehört haben — was ihm also an allgemeiner Bildung fehlt: das muss er ersetzen — wodurch denn?

*) Da die Lehrerbildung noch immer zu den Reformfragen gehört, möge hier das Gutachten eines Fachmannes der Discussion unterbreitet werden. D. R.

Durch sittliche Tüchtigkeit? Nein, das reicht nicht; denn sittliche Tüchtigkeit verlangt man von dem akademisch gebildeten in derselben Weise. Auch nicht durch praktische Tüchtigkeit im Amte, denn die verlangt man von dem akademisch gebildeten Lehrer gerade so. Was dem im Seminar gebildeten Lehrer an allgemeiner Bildung fehlt, das muss er ersetzen durch musikalische Bildung. Ist das so, dann kann sich also wissenschaftliche und künstlerische Bildung gegenüberstehen. Und das ist die Versöhnung der Verschiedenheit und der Gegensätze der Bildung. Gewiss wäre es schön, wenn wir neben der wissenschaftlichen auch die künstlerische Ausbildung unsern Seminaristen gleichzeitig gewähren könnten. Wenn wir das aber versuchen, so ruiniren wir unsere Leute durch Überbürdung. Wir zerstören ihnen die Gesundheit und Lebensfreudigkeit, und unser Werk ist doch blos ein halbes. Oder meinen Sie, meine ehemaligen Schüler, dass wir Seminarlehrer Sie zu wenig angestrengt haben? Wer diese Überzeugung hat, der soll es doch ja ganz offen sagen. Die Vereinigung der wissenschaftlichen Bildung mit der musikalischen Bildung könnte nur dann gelingen, wenn alle, die sich aufs Lehramt vorbereiten, geniale Begabung hätten. Also entweder oder! Abgesehen von der Fachbildung der künftigen Lehrer, will ich entweder eine allgemeine Bildung nach der Weise der höheren Schulen oder eine mehr elementare Bildung mit ganz besonderer Rücksicht auf die Musik.

Das Eine ist der erfolgreiche Besuch einer höheren Bildungsanstalt und dann auf einem besondern Seminar oder auf der Universität zwei Jahre Pädagogik. Das wäre die eine Art der Seminare. Für diese fordere ich im ganzen 11 Jahre. Zunächst 9 Jahre Gymnasialcursus oder Vollendung des Cursus einer lateinlosen Oberrealschule — das ist die beste Vorbereitung — oder eines Realgymnasiums. Ich fordere also betreffs der Vorbildung oder der allgemeinen Bildung nicht weniger, aber auch nicht mehr, als was man von einem jungen Manne verlangt, der auf die Universität gehen will. Auch inbetreff der naturwissenschaftlichen Bildung fordere ich nicht mehr, als man von einem angehenden Theologen oder Juristen verlangt; ich würde mich wenigstens mit der Vorbildung eines solchen jungen Mannes für unsern Zweck begnügen. Zweitens verlange ich nun, für die Fachbildung, zunächst 1 Jahr Theorie der Pädagogik, aber gar nichts anderes daneben, also 1. Geschichte der Pädagogik, 2. Psychologie und 3. Erziehungslehre. Am Ende dieses ersten Jahres verlange ich eine Prüfung über die Theorie der Pädagogik, ähnlich dem Physicum der Mediciner, und wenn diese Prüfung bestanden worden ist, alsdann im letzten Jahr

Anleitung zur Unterrichtsertheilung, also ein Jahr Arbeit in der Übungsschule mit darauffolgender praktischer Prüfung, d. h. mit Lehrproben.

Wenn in dem 1. Seminarjahr zunächst Geschichte der Pädagogik studirt wird, welche reichliche Zeit hat da der Seminarist, um Luther, Comenius, Pestalozzi und Herbart aus ihren pädagogischen Schriften kennen zu lernen! Abgesehen von den gelegentlichen methodischen Bemerkungen in den andern Stunden, werden bei uns jetzt der Wissenschaft oder der Theorie der Pädagogik in der ganzen Seminarzeit etwa 280 Stunden gewidmet, nämlich 80 in der 3. Classe (in 40 Schulwochen je 2), 120 in der 2. und wieder 80 in der 1. Nach meinem Plan aber könnten bei den veränderten Einrichtungen nicht 280, sondern über 700 Stunden auf die bloße Theorie der Pädagogik verwandt werden. (36 Studienwochen zu je 20 Stunden geben 720 Stunden.) Nun denke man sich: Gut vorbereitete junge Männer treiben ein Jahr lang die Theorie der Pädagogik, ohne auch nur durch irgend etwas anderes in Anspruch genommen zu sein. Wie können diese sich alsdann in diese Studien vertiefen! In dem darauf folgenden Jahr der Übungsschule würde natürlich auf die Theorie immer wieder zurückgegriffen werden.

Die vorhin genannten 11 Jahre dieses Cursus würden den Schulamtsbewerber bis zum vollendeten 21. Lebensjahr in Anspruch nehmen, und dabei wäre zwar gewiss immerhin eine gute Befähigung nothwendig, aber keineswegs eine geniale. Die meisten Gymnasiasten, die den Cursus ihrer Anstalt vollenden, kommen mit 19 Jahren an ihr Ziel.

Sie erwidern mir, meine Herren: Wie wenige aber kommen doch im Gymnasium nach Prima und zum glücklichen Bestehen der Abgangsprüfung!

Darauf sage ich Ihnen: Wir am Seminar lassen von den Aspiranten alle möglichen Zeugnisse beibringen und prüfen sie fast 2 Tage lang, und von den so aufgenommenen erreichen doch blos $^2/_3$ das Ziel.

Und wenn ich sage: Der von mir vorgeschlagene Cursus umfasst die Zeit bis zum vollendeten 21. Jahre, so ist das die Zeit, welche jetzt meine Seminaristen auch brauchen. Nächste Ostern werden bei mir wahrscheinlich 7 Mann abgehen. Der Primus derselben wird aber bis dahin $22^1/_2$ Jahre alt werden, der Nächstälteste wird 22 Jahre zählen, der Drittälteste $21^1/_4$ Jahre; dann kommen $20^1/_2$, $20^1/_4$ und zweimal 20 Jahre.

Der Unterschied ist nur der, dass wir doch so manchen aufnehmen

müssen, und auch gern aufnehmen, der gar nichts weiter aufweist, als die Kenntnisse eines guten Volksschülers und die Eigenschaften eines guten Kopfes, dass aber dagegen für die Ausbildung, die mir vorschwebt, jeder Knabe bereits mit dem 10. Jahre in eine höhere Anstalt eintreten und bereits mit dem 10. Jahre mit tüchtigem Fleiße einen Anfang machen müsste. Mit dieser von mir geplanten höheren Ausbildung der Lehrer ist aber ja nicht das Studium für das höhere Lehramt, also z. B. das Studium eines Gymnasiallehrers zu verwechseln. Das philologische Studium nimmt in Preußen, alles zusammengerechnet, einen jungen Mann bis zum vollendeten 26. Jahre in Anspruch. Es umfasst nämlich 5 Jahre Universitätsstudium, 1 Seminarjahr und ein Probejahr. Dieses Studium verlangt also 5 Jahre mehr als dasjenige, welches ich ins Auge gefasst habe.

Aber bei alledem, was ich jetzt gesagt habe, war keine Rede von der Musik, und so gehe ich denn weiter und sage:

Wir brauchen auch noch eine zweite Art von Lehrerbildungsanstalten. Für alle Schulen mit nur einem Lehrer und für den Gesangunterricht, das Cantoramt und das Organistenamt brauchen wir Lehrer, die nicht blos im Elementarunterricht, sondern auch in der Musik tüchtig sind.

Meine Herren! Sie haben recht. In jeder höheren Bürgerschule, ja sogar in jeder Stadtschule können Lehrer gebraucht werden, die Französisch oder Englisch und Lateinisch lehren; aber ganz ausnahmslos in jeder Schule werden Gesanglehrer gebraucht. Desgleichen braucht man Cantoren und Organisten. Die dazu erforderliche musikalische Fertigkeit kann aber nicht nur so nebenbei mit erworben werden.

Sprachen oder Musik, eins oder das andere. Hält man beides auseinander, so kann jedes Studium zur Vollkommenheit gedeihen und doch zu gleicher Zeit auch eine gründliche Elementarlehrerbefähigung gegeben werden, anders aber nicht. Denn die musikalische Fertigkeit ist eine Sache vieler Übung und sehr frühzeitiger Übung.

Ich wünsche also zweierlei Seminare: Seminare ohne Musik und Seminare mit Musik, Seminare mit zweijährigem Cursus für Oberrealschulabiturienten oder andere Abiturienten von 19 Jahren und Seminare mit allerwenigstens 6 Classen für Knaben aus der Volksschule.

Ich hoffe, dass wir diese doppelte Art der Bildung, früher oder später, erhalten werden. Solange wir sie aber noch nicht haben, solange wir unsere Seminaristen doch auch zu tüchtigen Gesanglehrern, Cantoren und Organisten heranbilden müssen: so lange dringen Sie,

meine Herren, ja nicht auf die Einführung einer zweiten fremden Sprache! Für unsere Zeit des Übergangs wollen wir uns — wie es ja auch in Sachsen so eingeführt ist – mit einer fremden Sprache begnügen. Dabei wollen wir allerdings den Eltern und Lehrern rathen, dass sie alle Knaben, die ins Seminar eintreten wollen, von ihrem 10. bis zum 14. Jahre die Anfänge der Musik und die Anfänge zweier fremden Sprachen treiben lassen. Wir können aber nicht von den Aspiranten den Nachweis dieser Studien fordern; sonst käme fast gar niemand mehr zu uns. Im Seminar selbst aber wollen wir uns, was fremdsprachlichen Unterricht anbelangt, mit dem Studium des Latein begnügen.

Pädagogische Rundschau.

Preußen und Deutschland. Die „Blätter für sociale Praxis," herausgegeben von Dr. J. Jastrow (Verlag von Siemenroth & Worms in Berlin) bringen einen Aufsatz von dem wolbekannten Berliner Schulmann J. Tews unter dem Titel: „Die preußische Volksbildungs-Pflege und der Etat 1895/96", aus welchem hier einige Stellen von allgemeinem Interesse reproducirt sein mögen:

Es hieße Eulen nach Athen tragen, wollten wir auch an dieser Stelle noch die alte Phrase, die Preußen als das Land der Schulen bezeichnet, auf ihren wahren Wert zurückführen. Preußen ist das Land der Schulen niemals gewesen. Es hat allerdings in der Zeit von 1808—1840 anerkennenswerte Anstrengungen gemacht, seine östlichen Provinzen aus den halbrussischen Zuständen, in denen sie sich in vielfacher Hinsicht befanden, herauszuheben. Aber seit der Mitte unseres Jahrhunderts hat die preußische Schulpolitik nur in der ersten Hälfte der siebziger Jahre einen kurzen Frühling gefeiert. Seitdem ist es wieder in der Reihe der deutschen Staaten ins letzte Glied getreten; ein Platz, der ihm in manchen Beziehungen allerdings von Musterstaaten, wie die beiden Mecklenburg es sind, ernstlich streitig gemacht wird. Den Niedergang des preußischen Volksbildungswesens pfeifen denn auch die Spatzen von den Dächern. Es überkommt einen das Gefühl der Beschämung, wenn man die Zahlen der preußischen Unterrichtsverwaltung denjenigen der Mittel- und Kleinstaaten gegenüber stellt. Leider verfügen wir nicht über eine einheitliche Schulstatistik der deutschen Staaten. Preußen besoldet nicht nur 7600 jüngere Lehrer mit weniger als 650 M. (viele davon mit 540 M. und weniger!), sondern zahlt auch Tausenden von Lehrern, die 10—50 Jahre im Amte stehen, Gehälter, die sich wenig über diese Höhe erheben. Nach der Statistik von 1891 beziehen ca. 3600 Lehrer mit 10—15 und 1200 Lehrer mit 15—20 Dienstjahren unter 950 M. (davon 1600 unter 800 M.); 1700 Lehrer mit 20—30 Dienstjahren hatten Einkommen unter 1100 M. (davon 430 unter 950 M.). Von den 30—50 Jahre amtirenden Lehrern, die eine Gehaltssteigerung nicht mehr erfahren, blieben 1600 unter 1250 M. (davon eine erhebliche Zahl unter 1100 und 1000 M.) mit Einschluss aller persönlichen und Alterszulagen. In Bayern ist dagegen das niedrigste Lehrereinkommen im 30. Dienstjahre 1320 M. und im 50. Dienstjahre 1680 M. Aber nur in zwei Kreisen (Pfalz und Unterfranken) sinken die am schlechtesten dotirten Stellen auf diesen Mindestsatz. Das Durchschnittseinkommen der preußischen Lehrer betrug 1891 1203 M., wobei die kirchlichen Einnahmen eingerechnet sind; die bayerischen Lehrer dagegen hatten im Jahre 1892, die kirchlichen und sonstigen Nebeneinkünfte nicht gerechnet, durchschnittlich 1496 M., wobei noch zu beachten ist, dass in Preußen die Großstädte

und Industrieorte zahlreicher sind und mit ihren größeren Zahlen den allgemeinen Rückstand mehr verdecken. Während in Preußen 2791 Lehrer unter 600 M., 10462 unter 750 M., 21472 unter 900 M. und 30730 unter 1050 M. beziehen, setzt das badische Schulgesetz Mindestgehälter von 1100 bis 2000, das sächsische 1000—1800, das hessische 1000—1600, das weimarische 950—1600, das gothaische 880—1630, das meiningische 1000—1800, das anhaltische 1100—2100 M. fest.

Auch in jeder anderen Beziehung fällt die Vergleichung zu Ungunsten Preußens aus. Ein zur Gegenüberstellung besonders geeignetes Material bietet das soeben erschienene statistische Jahrbuch für das Königreich Bayern. Aus demselben geht u. a. hervor, dass Bayern für 13524 Schulclassen 13611 ordentliche Lehrkräfte hatte, daneben 6098 Religionslehrer und 4392 technische Lehrkräfte. Die Zahl der ordentlichen Lehrer ist also, wie es für den ordnungsmäßigen Unterrichtsbetrieb erforderlich ist, etwas größer als die der Classen. Preußen dagegen hatte 1891 für 82746 Classen nur 70094 Lehrkräfte, so dass 12652 Classen mit versehen werden mussten. Dabei wurden 1661000 Kinder in überfüllten Classen unterrichtet. Auf einen bayerischen Volksschullehrer entfallen 60, auf einen preußischen 70 Kinder.

Viel trauriger ist es aber in Preußen um die Anstalten bestellt, die den Volksschulunterricht fortsetzen sollen, um die Fortbildungsschulen, die anscheinend für die preußische Regierung eine Einrichtung sind, mit der sich die einzelnen Ressorts abwechselnd abzugeben haben. Die gewerblichen Fortbildungsschulen erforderten in Bayern 1892 einen Aufwand von 575054 M., wovon aus Districts-, Kreis- und Staatsmitteln 244826 M. flossen. Auf den Kopf des Schülers entfiel eine Ausgabe von 18,4 M. Die landwirtschaftlichen Fortbildungsschulen erforderten 160073 M., wovon aus Staats-, Kreis- und Districtsmitteln 108496 M. flossen. — In Preußen zahlte der Staat zu den ländlichen Fortbildungsschulen zur selben Zeit 22050 M., d. h. auf die Bevölkerungsziffer Bayerns reducirt, ganze 4000 M., für jeden Schüler 2 M. Der jetzige Etat setzt 30000 M. an. Eine Vergleichung mit den weiter vorgeschrittenen Staaten fällt für Preußen selbstverständlich noch weit ungünstiger aus. Der Großstadt Preußen wird vielleicht mit der Einrichtung der obligatorischen Fortbildungsschule so lange zögern, bis auch Mecklenburg ihm den Rang abläuft. Die neueste Thronrede erwähnt die Schule mit keinem Worte. Die Regierung — mit Ausnahme des Cultusministers — ist also mit dem jetzigen Zustande entweder einverstanden, oder sie scheut sich, bei der Mehrheit des Landtages sich einen Korb zu holen.

Niemals ist die preußische Unterrichtsverwaltung in einer peinlicheren Lage gewesen als gegenwärtig. Die maßgebenden Männer bereiten für die aufstrebende Volksmehrheit heute andere Segnungen vor als die Pflege der geistigen und moralischen Kräfte, auf die das niedergetretene Preußen am Anfang unseres Jahrhunderts einst neu aufgebaut wurde. Die wachsende Volkskraft soll nicht noch weiter entwickelt, sondern in Fesseln geschlagen werden. Dazu ist es allerdings zu spät. (? D. R.) Aber während jene Volksbeglücker ihr Wesen treiben und die Volksbildungsanstalten zum Stillstand und Rückgang verurtheilen, gehen Hunderttausenden die Jahre der Entwickelung verloren, und keiner der Bremser am Culturapparat ist gewillt und im Stande, den Geschädigten Ersatz zu bieten. Wenn einst ein Culturstatistiker die rein

materiellen Werte summiren wird, die reactionäre Politiker auf diese Art dem Volke vorenthalten haben, so werden sich größere Summen ergeben, als die Beträge, die durch Zölle auf nothwendige Lebensmittel, durch Liebesgaben etc. ihm entzogen werden. Aber um diese Millionen der Steuerpolitik wird gestritten, während an den Milliarden verlorener Volksbildungsschätze die öffentliche Meinung in dem größten deutschen Staate noch immer achtlos vorübergeht.

(Die Redaction dieser Blätter erhält öfters von preußischen Lehrern Schilderungen ihrer traurigen Lage mit der Bitte um Veröffentlichung. Da wir indessen alle Ursache haben, mit dem uns zur Verfügung stehenden Raume sparsam umzugehen; da ferner solche Klagen schon unzählige Male vorgebracht und allgemein bekannt sind, ihre Wirkung übrigens zweifelhaft ist, solange man für schlechten Lohn und schlechte Behandlung noch immer genug Lehrer findet: so glauben wir von der Veröffentlichung derartiger Zusendungen absehen zu sollen. D.)

Aus der Schweiz. Wir bieten heute einen Bericht, den wir schon lange bringen wollten, aber immer wieder — zu Gunsten anderer Meldungen, die schneller veralten — zurückstellen mussten. Kommt er nun auch etwas spät, so wird er doch noch gern gesehen und mit Interesse gelesen werden. Es handelt sich nämlich um nichts Geringeres als um die „Grundgedanken der schweizerischen Erziehung". Und wenn wir bemerken, dass der Vater der „Gedanken" — Karl Hilty — der ernstesten Denker und besten Bürger einer ist, so dürften unsere Leser mit Spannung der Worte harren, die da kommen sollen. Freilich — einigermaßen findet man sich in seinen Erwartungen getäuscht. Hilty ist nicht Schulmann, sondern Staatsrechtslehrer an der Universität Bern (nebenbei Philosoph).*) Er hat keine pädagogischen Studien gemacht. Die Schulen — abgesehen von den Gymnasien und Hochschulen — kennt er nicht, und erst recht nicht die pädagogische Literatur. Ob er jemals in einer unserer größeren Fachzeitschriften geblättert? Immerhin — ist er auch nicht im Stande, einen neuen großen, ja auch nur einen vollständigen Erziehungsplan seinem Volke und dessen Lehrern vorzulegen, so weiß er doch manches zu sagen, das Beachtung verdient. Uns aber ist es hier nicht blos um die Sammlung einzelner guter Gedanken und treffender Worte zu thun. H. erklärt, dass er im Namen seines Volkes, des „schweizerischen Staates" rede; er wünscht „genau und unumwunden zu sagen, was für Ansprüche wir künftig an die sämmtlichen Erziehungsanstalten zu stellen gesonnen sind". Und darum müssen wir den Aufsatz allseitig würdigen.

Wenn Hilty „Charakterbildung", Gewöhnung an Selbstthätigkeit, Selbstdenken verlangt — wenn er die Übermittlung von Kenntnissen nicht als das Hauptstück des Unterrichts gelten lässt — wenn er Einschränkung des Lehrstoffes, mehr Körperübung, „weniger Schulstunden, mehr freie Nachmittage und geringere Hausaufgaben" fordert — wenn er in der Streberei der „Specialisten" ein Hauptübel unserer Zeit erblickt — wenn er schließlich als „das Hauptwerk des gesammten Lebens" die Selbsterziehung bezeichnet: so brauchten wir das vielleicht nicht einmal zu erwähnen — es gehört (für uns Pädagogen) ins Gebiet des Selbstverständlichen und schon allzuviel Besprochenen. Wenn

*) Mit seinen „Grundgedanken" eröffnete er den Jahrg. 1893 des von ihm herausgegebenen „Politischen Jahrbuchs der schweiz. Eidgenossenschaft." (Bern 1894, Wyss. — Preis 8 Fr.)

der Urheber der „Grundgedanken“ ferner betont: Wir wollen unser Volk für unsern Staat erziehen — von dem Schulwesen hängt das kraftvolle politische Fortleben unsers Volkes ab — eine religiöse Grundlage (der sittlichen Gewöhnung) halten wir nicht für absolut nothwendig*), und die Religion kann dem jugendlichen Verständnis überhaupt nur historisch nahe gebracht werden: so ist das zwar ebenfalls selbstverständlich, aber doch noch nicht Gemeingut pädagogischer Einsicht; wir können es also mit einigem Rechte zu dem zählen, was den besondern Standpunkt Hilty's kennzeichnet.

Nur wird niemand behaupten, dass jene Sätze blos für die „schweizerische“ Erziehung gelten. Doch hören wir weiter. Am Schlusse seines Aufsatzes meint Hilty: „Pflüget ein Neues, säet nicht unter die Dornen, so heißt es jetzt für das schweizerische Schulwesen.“ Welches ist nun das „Neue“? Der „Typus“. Ein eigen Ding! Es verwandelt sich; die Entwicklung ist derjenigen des Schmetterlings nicht unähnlich. Kaum hat nämlich unser Autor erklärt: Jedes Volk muss, wie jeder einzelne Mensch, in seinem Typus, den ihm die Natur verliehen hat, erzogen werden — so sagt er (als ob es blos ein Wechsel des Ausdrucks wäre), die Typen seien theils aus Anlage, theils aus Geschichte entstanden.**). Aber da sind sie. Und etliche Seiten später? „Es handelt sich darum, in der heranwachsenden Jugend denjenigen Typus zu entwickeln, den wir bei unseren erwachsenen Volksgliedern **haben wollen.**“ Den wir haben wollen, noch nicht haben! Das ist das Richtige — und H. will auch den rechten „Typus“, nämlich: „Einfachheit, Redlichkeit, Treue, Kraftgefühl, frischen Muth und hilfsbereiten Edelmuth.“ Man kann das zwar auch mit andern Worten sagen, und noch etliches hinzufügen — doch mag das hier als unwesentlich angesehen werden. Die Hauptsache ist, dass es sich um etwas noch nicht Vorhandenes, Zukünftiges handelt, das zu erringen Pflicht oder — wenn man will — Ehrensache ist. „Pflüget ein Neues!“ Wer wird zuerst ans Werk gehen, das Ziel zuerst erreichen? Die Reichs-Deutschen oder die Deutsch-Schweizer? Sie wären „die Nächsten dazu“.

H. behauptet übrigens, jener Zukunftstypus sei gerade der „schweizerische.“ ***) — Ein schweizerischer Typus? Den gibt es nicht, kann es nicht geben. Die Schweiz ist ein Staat, in welchem vier eigenartige Volksgenossenschaften vertreten sind: eine germanische und drei romanische. Der „Typus“ des Deutsch-Schweizers und derjenige des französischen Schweizers z. B. — sie werden vielleicht nicht für alle, aber für absehbare Zeiten grundverschieden bleiben. Auch H. hat thatsächlich nicht eine allgemein-schweizerische, sondern die — deutsch-schweizerische Eigenart im Auge; das erhellt aus mehreren Stellen, z. B. wenn er gelegentlich sagt: „Eine Schweizerin wird unter

*) Gleichwol gründet H. das „Glück“ auf den Bibelglauben (vgl. seine beiden — bei Huber in Frauenfeld erschienenen — Aufsatzsammlungen „Glück“). Nur will er diesen für ein reiferes Alter aufsparen, was wir noch zeigen werden.

**) „Und das Volk wie der einzelne Mensch solle sie zu ihrer höchstmöglichen Vollkommenheit ausbilden“! Wir brauchen das Bedenkliche dieser Forderung nicht anzudeuten oder durch Beispiele zu veranschaulichen. H. selbst streicht sie ja später.

***) Und begründet seine Behauptung mit — einer andern, einem Worte des Geschichtschreibers Joh. v. Müller, der „von den alten Eidgenossen gesagt, sie seien ein gutes und redliches Volk gewesen, am größten in großen Gefahren“.

gleichen Verhältnissen fast immer eine bessere Hausfrau als eine Französin, Italienerin, Engländerin." Am deutlichsten aber offenbart sich sein Begriff „schweizerisch" dort, wo er seine Ansichten über die Erziehung des weiblichen Geschlechts äußert und auf die „in den meisten Fällen oberflächliche Pensionserziehung" (in den „französischen Pensionaten für deutsche Töchter") zu sprechen kommt; da heißt es in einer Anmerkung: „Das französische Bildungsideal ist eben ein anderes als das deutsche: klarer Verstand, sehr schön in der Form geschliffen, „bon sens, qui brille"; das deutsche ist Tiefe der Gedanken, eng verbunden mit Wärme des Gemüths und Größe der Seele."

Das wäre also das Ziel. Und der Weg? Hilty zeigt uns diesen in zwei Übersichten, die wir — so gut es geht, in eine verschmolzen — hier wiedergeben: „Zuerst kommt bei der Erziehung, wenn es recht zugeht, das Pflanzen der Liebe durch die Familie (das Kind muss durch die Familie zur Herzenswärme und Opferfähigkeit für seine Nächststehenden erzogen werden und zu einem sonnigen liebevollen Wesen überhaupt, das dann für das ganze Leben vorhält); dann die classische Bildung und die Strenge gegen sich selbst, der antike Stoicismus, durch die Schule (der Jüngling und die Jungfrau gelangen durch die Schule zum Schwung und Adel der Seele, verbunden mit nützlichen Kenntnissen); dann die Religion, die Verbindung mit dem Göttlichen durch die Selbsterziehung (der Mann und die Frau müssen durch Selbsterziehung im Handeln und Leiden zur wahren Lebensphilosophie gelangen); zuletzt die Gottesnähe, die den Menschen allein frei von der zwingenden Gewalt des selbstischen Lebens und glücklich macht, das Endziel des Lebens (dem Greise fällt, wenn es richtig geht, dann von selbst die schöne Aufgabe zu, in ruhigem Ernten der Resultate eines solchen Lebens und gänzlich von sich absehend, ein Segen für andere zu werden)." „Die höchst erreichbare menschliche Bildung wird daher stets das combinirte Product eines edlen Classicismus und eines tief erfassten Christenthums sein." *)

Es muss stark auffallen, dass in diesen Sätzen, die den Stufengang der Erziehung genau bezeichnen, die einen klaren Überblick über die Erziehungsweise der schweizerischen Eidgenossenschaft, einer demokratischen Republik geben sollen, der Volksschule — gar nicht gedacht wird. Dieser hätte doch nothwendig ein Hauptheil, mindestens ein Viertel des Aufsatzes gewidmet sein müssen. Aber dazu fand sich unser Staatsrechtslehrer und Philosoph nicht bewogen.**) Ein paar — allerdings nicht ganz unansehnliche — Brocken hält er für genügend. Der erste: „Wir würden kein Bedenken haben, das schulpflichtige Alter etwas hinaus zu schieben (geht nicht gut — aber den Beginn der Schulpflicht, etwa bis ins achte Lebensjahr, meint H.) und sind

---

*) Hier geht H. deutlich über das früher gesteckte Ziel (s. „Typus") hinaus; denn dieses ist nur ein irdisches.

**) Im „Politischen Jahrbuch" für 1892 sagt Hilty, nachdem er die (Oltener) Lehrerversammlung erwähnt, welche über die Unterstützung der Volksschule durch den Bund verhandelt: „Wir können einstweilen (?) unsere Meinung nicht besser ausdrücken, als mit den Worten eines Artikels — Heinr. v. Treitschkes in der Allg. Ztg. v. 19. März d. J." Es ist der Artikel, in dem u. a. die genugsam bekannten Worte stehen: „Um gut zu lehren, muss man aus dem Vollen schöpfen, etwas (!!) mehr wissen, als man lehrt." „Zur Leitung einer großen Bauernwirtschaft gehört viel mehr Kraft des Willens und des Verstandes, als zum Einüben des 1×1 und des ABC."

Gegner aller vorherigen Vorbereitungs- und Kinderschulen.“ Einverstanden! Ferner: „Die confessionell getrennten Schulen halten wir für politisch nachtheilig, ebenso wie — im allgemeinen gesprochen — die Privatschulen, insofern nämlich die öffentlichen billigen Anforderungen entsprechen, dagegen die Verwendung von Ordensleuten in den Schulen (Lehrschwestern), sofern sie unter ausschließlich weltlicher Leitung stehen und keinen besonderen Anlass zu Klagen geben, für zulässig, ja selbst unausweichlich in katholisch-ländlichen Verhältnissen. Die völlig materialistisch gesinnten Lehrer weltlichen Standes, die auch vorkommen können, sind uns jedenfalls noch unlieber als diese meistens doch sehr pflichtgetreuen, persönlich edlen und von ihrer Aufgabe ganz erfüllten Frauen.“ Die Lehrschwestern scheinen in der That dieses Lob zu verdienen. Endlich: „Von den Fortbildungsschulen, Handwerkerschulen*) und den vielen (?) jetzt von der Eidgenossenschaft subventionirten Vorträgen halten wir im ganzen nicht sehr viel. Die erstgenannten hätten, da jeder Schulzwang dabei ausgeschlossen ist (!), nur ihren guten Sinn, wenn es gelingen würde, die erwachsene Jugend des Landes für eine weitere Bildung sehr lebhaft zu interessiren. So könnten wir uns z. B. denken, dass eine geistreiche historische Behandlung der Zeitereignisse an Hand der Tagesliteratur**) die zur Abstimmung über alle diese Fragen berufenen jungen Bürger wirksam für ihren politischen Beruf erziehen und ihnen die überhandnehmende Gleichgiltigkeit gegen denselben und die Neigung zu geistlosem Wirtshaussitzen und Spielen benehmen könnte.“ „Die beste Fortbildungsschule der Eidgenossenschaft würde der Militärdienst sein, wenn er noch weit mehr als bisher auch die persönlich-sittliche Erziehung der Soldaten sich zum Zwecke setzte, der sich da ja ganz in der Hand seiner Oberen (wie niemals in einer andern Schule) befindet.“ Nicht übel, aber z. Z. unmöglich — möglich dann, wenn die erste (ununterbrochene) Dienstzeit auf etwa ein Jahr verlängert und zuvor die erforderliche Anzahl Officiere zu Erziehern gründlich ausgebildet würde. —

Wir kommen jetzt zum Hauptstück, das mehr als ein Drittel des Ganzen ausmacht; es handelt — vom Gymnasium, einer Bildungsstätte der gegenwärtig oder künftig Bevorzugten, denen Hilty selbst durch Geburt und Amt angehört. Schon aus den vorhin mitgetheilten Übersichten wird man den Eindruck gewonnen haben, als ob es sich ganz von selbst verstehe, dass jeder Schweizerknabe vom Haus ins Gymnasium übertritt, als ob es Volksschulen im gewöhnlichen Sinne in der Schweiz gar nicht gebe.***) Und auch die Ausführungen†) (jene Übersichten stehen als Anmerkungen unter dem Text) erwecken leicht dasselbe — falsche Bild vom schweizerischen Erziehungswesen, müssen es erwecken wenigstens in Ausländern, welche über die Bildungsstätten der Eidgenossenschaft nichts gelesen haben als eben nur Hilty's sog. „Grundgedanken“, nach denen „Schule“ schlechtweg Gymnasium bedeutet, so dass

*) Er kennt sie wahrscheinlich nicht. — Wir bringen die Äußerung an dieser Stelle, weil wir die Fortbildungs- (Bürger-) Schule als Oberstufe der Volksschule ansehen.

**) Geschieht schon, freilich wol nicht immer geistreich — ist auch zuviel verlangt.

***) Die Schweiz zählt zur Zeit rund 7000 Gymnasiasten — 560000 Volksschüler.

†) Der „I.“ Hauptheil handelt von der Familien-, der „II.“ von der Gymnasialerziehung; II schließt sich unmittelbar an I an; ein die Volksschule auch nur streifender Vermittlungsabschnitt irgend welcher Art fehlt.

diese Schulart als die dem Wesen der demokratischen Republik am meisten entsprechende zu schätzen wäre!

Hilty nimmt sich nun natürlich seiner Lieblingsschule mit großer Wärme an. Vorzüglich will er zeigen, auf welche Weise das Gymnasium eine Erziehungsschule — die es nach seiner Auffassung sein soll — werden kann. Das wichtigste Mittel — sagt er — um den heroischen Zug (das großartigere Wesen, das das Kleinliche und Gemeine verachtet) in den jugendlichen Menschen hineinzubringen, sind ohne allen Zweifel die classischen Studien. Und was wäre zu lesen? Viel erzieherischer (!) — als mit Cäsar und Horaz — würden die Jünglinge mit Thukydides und Polybios und ganz vorzugsweise mit den noch vorhandenen Schriften der stoischen Secte, z. B. mit Epiktet behandelt werden.*) Auch die Philosophie des Alterthums würde weitaus am besten in dieser Bildungsperiode dem Wissensschatze einverleibt werden. Außerdem gebürt ein bedeutender Platz der germanischen Sagenwelt und der mittelalterlichen Poesie und Prosa (Nibelungen, Gudrun, Parcival, Dante; Predigten Tauler's, Briefe der heil. Katharina von Siena). Neben dieser Lectüre, die man ganz ruhig durch noch einige weitere berühmte religiöse Schriften vermehren könnte: die ebenfalls historisch zu haltende Lectüre des Alten Testaments, ganz besonders der großen Propheten, deren Lebensauffassung und Denkungsart der modern-republikanischen oft äußerst nahe steht. Was aus der neueren Literatur auszuwählen oder wegzulassen wäre, wird — vielleicht unvollständig — in einer Anmerkung angedeutet. Grillparzer scheint besonders deshalb Gnade zu finden, weil er „mit dem goldenen Vlies ganz in den Geist des griechischen Alterthums eingedrungen“. Kurz: die Hauptlehrmeister derjenigen jungen Schweizer, die dereinst ihre Mitbürger leiten, berathen, richten, lehren, heilen wollen, sind die Geister des hebräischen und classischen Alterthums und des Mittelalters — und vorzüglich um jener paar Tausend willen hat Hilty „über die Grundgedanken der schweizerischen Erziehung“ geschrieben, seine Stimme erhoben zu dem Mahn und Lockruf: Pflüget ein Neues!

Nach dem eben Mitgetheilten könnte man meinen, H. werde — da es nicht wol angeht, das Thema „Bund und Schule“ ganz unbeachtet zu lassen — fordern: die Eidgenossenschaft solle die Gymnasien zu Bundesanstalten machen. Er thut das aber nicht, sondern geht noch einen Schritt weiter: „Die einzige wirkliche Aufgabe der Eidgenossenschaft, als solcher, wäre es eigentlich, die höchsten Lehranstalten des Landes auf ihre Rechnung zu nehmen, und es nicht zu gestatten, dass die schweizerische Jugend am Ende des 19. Jahrhunderts in allerlei Hochschulen eines ganz verschiedenen Geistes separat erzogen wird. (?) Die Früchte dieser Erziehung werden sicherlich nicht ausbleiben (!), auch für das untere Schulwesen nicht; denn von den Hochschulen, wenn sie richtig (?) gestaltet sind, geht das geistige Leben eines Landes aus, und sie (!!) bilden den eigentlichen Maßstab für dasselbe.“ — — „Und am Rande der Erkenntnis steht ein ahnungsvolles Schweigen.“ —

Wir könnten hier wirklich abbrechen, wenn wir nicht noch etliche Nachrichten über Hilty's Familien- und Selbsterziehung (deren Haupt- oder „Grund-

*) Nettes Deutsch (wie auch an vielen andern Orten). Dem Vorschlag selbst stimmen wir allerdings bei.

gedanken“ übrigens schon früher mitgetheilt wurden) schuldig wären. „Wenn man sich fragt — meint H. im Capitel von der Familienerziehung — was dem Kinde anzuerziehen sei, so sind wir der Ansicht, dass sich das auf wenige gute Gewohnheiten beschränken könne, mit denen allerdings sehr frühe begonnen werden muss. Es sind dies Gehorsam, Aufrichtigkeit, Freundlichkeit, Freigebigkeit, Arbeitsamkeit, Selbstüberwindung, Abwesenheit von allem Classenhochmuth und ebenso von aller Menschenfurcht. Das sind alles Dinge, die auf dem Wege der Gewöhnung des einfachen, aber consequenten Anhaltens, Lobens und Tadelns in der Familie erzielt werden können, am leichtesten durch das Beispiel der Eltern, Angehörigen und Dienstboten, ohne das alle Vorschriften für das Kind, welches einen starken Nachahmungstrieb und eine sehr gute Beobachtungsgabe besitzt, nur leere Worte sind.“ Wahr. Aber in wie vielen Familien ist das möglich! H. kann deshalb nicht umhin, den Staat aufzufordern, dass er „für gesunde, mit dem nöthigen bescheidenen Wolstand ausgestattete Familien und für natürliche, für ihren Beruf wolerzogene Frauen sorgt.“*)

Zur „richtigen Selbsterziehung“ endlich gehört nach Hilty (der in den folgenden Worten einen Grundzug seines Wesens offenbart) „beides vereint, Einsicht, Glauben an das Vorhandensein einer göttlichen Weltordnung und Willen, derselben in freiem Gehorsam zu dienen. Wenn das nicht vorhanden ist, so nützt alle Selbsterziehung nicht viel; ist es aber vorhanden, so gibt der Apostel Jakobus (I, 5—7) ein sehr einfaches Mittel an die Hand, um zu dieser (?) Weisheit**) zu gelangen.“ Die bezeichnete Bibelstelle lautet (nach Luthers Übersetzung): „So jemand unter euch Weisheit mangelt, der bitte von Gott, der da gibt einfältiglich jedermann, und rückt es niemand auf; so wird sie ihm gegeben werden. Er bitte aber im Glauben, und zweifle nicht; denn wer da zweifelt, der ist gleich wie die Meereswoge, die vom Winde getrieben und gewebet wird. Solcher Mensch denke nicht, dass er etwas von dem Herrn empfangen werde.“ Das sei — meint H. — eine „Antwort der Bibel auf die Frage, wie man sehr klug werden kann.“

Aus der Fachpresse.

Am 28. October 1894 ist Meister Rudolf Hildebrand in Leipzig gestorben, nach jahrelangem körperlichen Siechthum. Seine Lebensgeschichte erzählt O. Lyon (Deutsch 1895, I). Wir brauchen sie nicht nachzuerzählen; die Leser des Pædagogiums kennen sie ungefähr, oder haben sie kürzlich aus Zeitungsberichten kennen gelernt. Eine von Lyon's Angaben jedoch möchten wir — um ihrer „Zeitgemäßheit“ willen — hier wiederholen: nämlich dass „der Unabhängigkeitssinn, die antike schlichte Art des Philologen Gottfried Hermann, der den Geheimrathstitel ans Ministerium zurückschickte“ (wer macht das heute?) „für Hildebrand's Lebensauffassung vorbildlich geworden.“ Zum Volke zog es ihn hin: „er war innig vertraut mit der Sprache des Volkes,“ „ein Kenner des Volkslebens“ überhaupt, „wie es wol kaum einen zweiten in der Gegenwart gibt.“ Dass er „aus Sprache und Dichtung die

*) Und die Mittel oder Wege? — H. nennt sie nicht.

**) Vielleicht meint er das „Dienen in freiem Gehorsam,“ oder die „richtige Selbstschätzung“ (welche durch eine „richtige Selbsterziehung“ vermittelt werde), oder „das Gefühl der beständigen Unvollkommenheit“.

Welt philosophisch zu begreifen suchte," wird vorzüglich die Mitarbeit an Grimm's Wörterbuch bewirkt haben: seine „Lebensarbeit", wie jedermann weiß — eine Arbeit, die er nicht anders als mit „tief grabender Gründlichkeit" betreiben konnte. Lyon widmet Hildebrand's Leistungen auf diesem Gebiete mehrere Seiten; wir verweisen einfach darauf, wie auf den Abschnitt, der von des Meisters Lehrthätigkeit handelt. Aber ein Wort des eben angeführten Abschnitts müssen wir herausheben: „Hildebrand hat sein ganzes Leben hindurch gekämpft für die Anerkennung der hohen Weltstellung des Lehrers." Nach einem Beweis für diese Behauptung wird derjenige nicht suchen, der das Buch „vom deutschen Sprachunterricht und von deutscher Erziehung überhaupt" kennt, das Buch, mit dem sich Hildebrand selbst gibt: als ein ganzer Mann, als ein deutscher Mann. Der hat natürlich auch seinen eigenen Stil, und was für einen! Ganz einfach: die Worte sind Leben, gedankentiefes, gemüthswarmes Leben; wer sie einmal vernommen, der ist gesegnet und kann nicht anders, als dem Meister nachfolgen. Aug. Mühlhausen, der „zur Feier für den Siebzigjährigen*) und zur Erhebung für jeden, der ernsten Antheil nimmt an deutscher Sprache und deutscher Schule" über „Rud. Hildebrand im Dienste der Wissenschaft und der Schule" in die Rh. Bl. (1894, V. VI) geschrieben, steht unter jenen Gesegneten in erster Reihe. Das erkennt man sogleich an seiner Sprache: da ist alles natürlich, lebensfrisch, greifbar klar; nichts gekünstelt, keine Spur von Declamation, kein überflüssiges Wort. Aufs anschaulichste schildert M. des Professors köstliche Lehrweise, die immer und immer aus der Tiefe schöpfte. Dann zeigt er uns den Forscher, der nie die Schale ohne den Kern will, den Culturhistoriker und Poeten als Mitarbeiter am Grimm'schen Wörterbuch. Worin aber „eigentlich Wert und Wesen" des Buches vom deutschen Sprachunterricht bestehe, das könne man „gar nicht recht überzeugend darlegen": „es liegt das eben in dem Geheimnis des Persönlichen, das hier den Worten anhaftet, die so wundersam gestellt sind, dass man nicht dran rühren darf." Mühlhausen, ein unmittelbarer Schüler Hildebrand's, hat auch in dessen Hause verkehrt, und was er dort erfahren und genossen, fasst er in das schöne Wort zusammen: „Ich weiß, was ich sage, wenn ich behaupte: ich fühlte so etwas wie die Samariterin am Brunnen — das Brot, das ich in Hildebrand's Familie gegessen, ist mir ein Brot des Lebens geworden." Man könne wol über manches seiner Worte mit ihm rechten. „Darauf kommt es ja aber auch gar nicht an, ob man jedem einzelnen Vorschlage zustimmt oder nicht. Wesentlich eins ist man schon, wenn man in der Kernfrage übereinstimmt. Der Kern aber, aus dem sich alles entwickeln soll, ist für uns Menschen, in welche Zeit und in welchen Raum das Schicksal uns auch hineingestellt haben mag, einzig und allein: die eigene freie Persönlichkeit. Dass diese wachsen könne in allen unsern deutschen Schulen, wachsen, blühen und gedeihen, das ist es**), was Rudolf Hildebrand erstrebt. Wer sollte dabei nicht mitthun wollen? Ich denke doch, wir helfen ihm . . . alle, alle!"

Die meisten Mithelfer unter den Volksschullehrern haben sich jedoch zunächst — und mit Recht — ein weniger hohes Ziel gesteckt: sie beschränken

*) Die Feier war bekanntlich am 13. März 1894.

**) Aber nicht das allein! — Die Pädagogik Hildebrand's harrt übrigens noch — nicht blos einer umfassenden Darstellung, sondern auch des vollständigen Ausbaues.

sich auf den „methodischen Ausbau der Hildebrandischen Anregungen", und zwar gehen die eifrigen Bestrebungen vorzüglich darauf aus, die Wortgeschichte, die Wortbildung und Wortbedeutung dem Lehrplan der Volksschule einzufügen. Uns liegen heute zwei Arbeiten dieser Art vor, die mehr als einfache Erwähnung verdienen — die eine, von F. C. Veit (ADL. 1894, 41—43) um folgender Sätze willen: Die Volksschüler sollen sich zwar auch eigentliche sprachgeschichtliche Kenntnisse erwerben, jedoch nur mit Hilfe der Mundart und volksthümlichen Dichtung (die Mundart im besondern ist ja überhaupt ein gutes Mittel zur Belebung und Vertiefung des Sprachunterrichts). Das wäre also der kleinere Theil der Aufgabe; der größere ist die Einführung in die Wortgeschichte, in die Bildungsgeschichte, den ursprünglichen Sinn, den Bedeutungswandel der Wörter. Den schon von vielen erbrachten Beweisen für den Wert solcher Einführung fügt Veit noch die beiden hinzu: Sie fördert wesentlich das Verständnis der dichterischen Sprache; sie weckt und schärft das Sprachgefühl, die Quelle eines guten, lebensfrischen Stils. Die Durcharbeitung des erklärten (in die „Wörterhefte" eingesammelten) Wortschatzes denkt sich Veit so: Das Gesammelte wird verglichen und in Gruppen gebracht, die schließlich in zwei Hauptabtheilungen eingereiht werden; die eine zeigt etymologische Zusammenhänge, in „Wortfamilien" — die andere „sprachliche Lebensgemeinschaften", in sachlich verwandten Gruppen. Und auf der Oberstufe liefern die „Wörterhefte" auch den Stoff für die „Schreibstunden". Veit theilt eine Menge guter Beispiele mit, desgleichen Fr. Borstel („Wortdeutung und Sprachbildung", Ref. 1894, 52; 1895, 2—4), der die seinigen mit viel Geschick dem Lesebuch, der Culturgeschichte, Naturgeschichte und Erdkunde entnimmt. „Es ist — sagt er — eine unserer Hauptforderungen für die Hebung der Sprachbildung in der Schule, dass in allen Unterrichtsfächern auf allen Stufen, wo nur irgend die Möglichkeit sich darbietet, Wortdeutung getrieben werde, nicht schablonenmäßig, etwa ausschließlich nach Wortfamilien, sondern wo es der sachliche Zusammenhang mit sich bringt. Es leuchtet aber sofort ein, dass das mit am ergiebigsten in der Lesestunde geschehen kann. Dann wird auch das geistlose Herlesen aufhören; die Kinder erlesen sich etwas." Wie V. so betont auch B. nachdrücklich die Nothwendigkeit, die Mundart fleißig heranzuziehen und zu verwerten. Mit Recht weist er darauf hin, dass in Gegenden, wo die unverfälschte Mundart noch die Sprache der gesammten Bevölkerung ist, die Leistungen der Schule in der deutschen Sprache, was die „Richtigkeit" anbetrifft, größer sind als etwa in der Großstadt. Es ist wol nicht zuviel gesagt, wenn B. behauptet: Die Kinder, welche eine reine Mundart vom Vaterhaus in die Schule mitbekommen, haben das Bedürfnis, bis zum sinnlichen Hintergrund der Wörter oder Redewendungen vorzudringen, und sie besitzen ein ziemlich ungetrübtes Sprachgefühl auch für das Schriftdeutsche, oder erwerben es sich leicht. Wenn nun W. Köhler (Anforderungen an einen guten sprachlichen Ausdruck der Kinder, Schles. 1894, 50. 51) die üble Gassensprache der Großstadt rügt und mit starker Stimme den Kreuzzug gegen sie predigt, so hat er recht. Und wenn er sagt: „Es kommt weniger darauf an, einer leidlich wolklingenden ursprünglichen Volksmundart den Krieg zu erklären und ans Leben zu gehen, als vielmehr einem verwilderten Straßenton, der in der Roheit seine Wurzel hat" — so lässt sich das auch noch hören. Aber er verräth zum mindesten einen großen

Mangel an sprach- und volksgeschichtlichen Kenntnissen (die der Rector einer Großstadt unbedingt besitzen sollte), er stellt sich bloß, wenn er den „alt eingewurzelten Dialect“ auf dem flachen Lande, den „Dialect der Vormütter“, also eine wirkliche und als solche berechtigte Mundart (ob sie wol oder übel klingt, thut nichts zur Sache) eine „corrumpirte Sprechweise“ nennt, die klar zeige, „wie der Dialect darauf ausgeht, die Sprache in vollständig unerklärbarer (?) Art zu verstümmeln“ — wenn er von der Schule sagt, sie habe die Mundart „nur insoweit zu berücksichtigen, als sie ihr entgegentreten muss.“ Und der Herr Rector schießt noch andere Böcke! Er meint z. B. es klinge „im Munde des Volkskindes nicht unnatürlich (er sagt: „nicht geziert“), wenn es Ausdrücke wie „in Anbetracht, auf Grund, zufolge etc.“ „recht reichlich zur Anwendung bringt“ — und er rechnet die eben genannten Ausdrücke zu den „vornehmeren Formen der Schriftsprache“. Schwärmt er wol für Kanzlei- und Juristendeutsch? Sind etwa auch die folgenden Stilblüten „vornehm“? K. spricht von der „siegreich vorschreitenden Bauthätigkeit“, welche „die alte vorsintflutliche Sprache zum Aussterben“ zwinge — und meldet, ärgerlich über die „gesteigerte Thätigkeit auf dem Gebiete der Dialectdichtung“: „Ja sogar den Weg zur Bühne sucht sich die schlesische Mundart neuerdings kräftig versuchend zu bahnen.“

Was K. sonst noch antwortet auf seine langgezogene Frage („welche Anforderungen sind an einen guten sprachlichen Ausdruck der Kinder zu stellen, und wie ist derselbe zu erreichen?“), dürfen wir ruhig beiseite lassen; es steckt nichts Eigenartiges, nichts Neues darin. Wozu der Papierverbrauch? Gelesen haben wir's freilich; wir hätten ja doch manch glücklich Gedachtes, treffend Gesagtes finden können, wie wir es in anderen Abhandlungen gefunden (die wir sogleich anzeigen werden), trotzdem gerade bei diesen — ihres Gegenstands wegen — zu vermuthen oder zu befürchten stand, man werde eine Summe von Wiederholungen genießen müssen. Oder sind etwa über die „Aufsätze“ nicht schon unheimlich viele, und sehr viele überflüssige Aufsätze geschrieben worden? Dennoch befinden wir uns heute in der angenehmen Lage, gleich drei auf einmal der Beachtung zu empfehlen, und der Fall erscheint um so günstiger, als die Arbeiten aus drei verschiedenen Ländern — aus Sachsen, Böhmen, der Schweiz — stammen. Verfasser der ersten („Zum Aufsatz in der Volksschule“, LL.*) 1894/95, 8), Fr. Sachse, verlangt — und man kann im Ernst nichts dagegen einwenden —, dass schon auf der Unterstufe, im 2. und 3. Schuljahre das Kind gewöhnt werde, „nicht nur Gelerntes, sondern auch Gedachtes niederzuschreiben. Es muss bei der Vorbereitung eben aufmerksam gemacht werden, woran es denken kann, und die Beziehungen gerade, die es mit seinem sinnlichen und geistigen Leben zu dem Stoffe hat oder haben kann, müssen besonders betont werden.“ Schon im 4. Schuljahre sei „die zeitweilige Anwendung der Briefform wünschenswert: nicht um die Formalitäten, die beim Briefschreiben zu beachten sind, einzuprägen, auch nicht, um den Briefstil an sich zu üben, sondern um den Schüler noch mehr zu nöthigen, von sich aus seinen Stoff zu behandeln und persönliche Bemerkungen, auch humoristischer Art, einzuflechten.“ Für alle Stufen gilt: „Nicht

*) Leipziger Lehrerzeitung. Organ d. Leipz. Lehrervereins u. d. Verwaltung der Comeniusstiftung. Jährl. 45 Nrn. Pr. vierteljährl. 1 Mk 25 Pf., einzelne Nrn. 20 Pf.

im Thema an sich liegt das Bedürfnis und die Fähigkeit der Jahre des Schülers angedeutet, sondern einzig und allein in der Art der Behandlung, und dieselben Themen, die man in den unteren Classen gibt, kann man sehr häufig auch in den oberen stellen. Man vermeide nur, und zwar je jünger das Kind, desto mehr, alles Generalisiren und lenke das Denken jederzeit auf ganz bestimmte Dinge der Beobachtung, wobei Ort und Zeit und Umstände von besonderer Bedeutung sind. Nur an ganz eng begrenzten Stoffen kann das Kind Eigenes beobachten und Vorstellungen gewinnen, und nur an eigenen Beobachtungen, und wenn diese auch noch so geringfügig sind, wird das Denken und die Sprache gebildet." *) — Diesen theoretischen Lehren lassen wir ein frisches Bild aus der Praxis folgen, das Fr. Mohaupt in die Freie Schulzeitung (1894/95, 16) gezeichnet. Er berichtet da, wie es in seinen „Stilstunden" (auf der Oberstufe) zugeht. „Guter Stil — sagt er den Kindern gleich am Anfang — ist kurz und klar." (Darum verwirft er auch „jene Stilübungen, worin man von den Schülern verlangt, kurze Sätze oder gar eine kurze Erzählung länger zu machen. Derlei Übungen — die ja wirklich noch vorkommen — erkläre ich einfach für Unsinn; denn dabei bringt etwas halbwegs Anständiges nur heraus, wer über eine gewisse Gewandtheit des Stils oder über die Phantasie eines Dichters verfügt. Zudem halte ich solches Beginnen für geradezu gefährlich; denn jung und alt übt so wie so ohne Anleitung die Kunst, aus einer Mücke einen Elefanten zu machen. Wie großes Leid ist dadurch schon in die Welt gesetzt worden.") Als Meister des Stils nennt M. seinen Schülern Hebel (Schatzkästlein), Stifter (Bunte Steine), Rosegger (Waldferien; Aus dem Walde; Ernst und heiter und so weiter; Deutsches Geschichtenbuch). Die genannten Werke stehen in der Schülerbibliothek, können also fleißig gelesen werden. Überdies lernen die Kinder noch eine andere Art Vorbilder kennen: der Lehrer liest ihnen „musterhafte" Aufsätze früherer Schüler vor. Dies zur Einleitung und Vorbereitung. Als erste Aufgabe stellt nun M. in der Regel: brieflich zu erzählen, wie die Ferien verbracht worden. Eine zuviel umfassende Aufgabe (s. die vorhin mitgetheilten Äußerungen Sachse's). M. fühlt das selbst, deshalb die Mahnung: alles Nebensächliche auszulassen. Das erscheint uns nun aber wieder einigermaßen bedenklich. Was sind Nebensachen? Freilich wird den Kindern gezeigt, wie sich die Hauptsachen von den Nebensachen unterscheiden lassen. Also werden sie die Aufgabe vielleicht regelrecht lösen können. Aber ist damit viel gewonnen? In der Kleinmalerei — und die hat es gerade mit sog. Nebensachen zu thun — können die Kinder zeigen, wie viel und scharf sie zu sehen, wie fein und tief sie zu fühlen vermögen. — Also der Ferienbericht, so wie ihn Mohaupt wünscht, scheint uns nicht empfehlenswert. Dagegen sind wir mit der Behandlung, welcher sich die Aufsätze zu unterziehen haben, größtentheils einverstanden. Diese Behandlung verläuft so: 1. Etliche Schüler lesen ihre Arbeiten vor; 2. diese werden im allgemeinen, als Ganze, beurtheilt: erst durch die Schüler, dann durch den Lehrer; 3. letzterer liest vor, langsam, satzweise, und nun Kritik des einzelnen; 4. Umarbeitung, nach dem Gebote: Feilet fleißig! (Wie ihr das machen sollt? Führt sie noch heute aus; morgen lest ihr sie euch

*) Wir wissen wol: S. sagt da nichts Neues; es ist also eine „Wiederholung", aber eine nothwendige.

laut und langsam vor und denkt dabei, es sei die Arbeit eines andern: dann seht ihr die Fehler eher; schließlich gebt ihr sie andern zu lesen.) So weit — es genügt; alle sollten nun wenigstens eine „leidliche Arbeit“ vorlegen können. Aber für M. ist das nur die „erste Umarbeitung“. „In der nächsten Stunde — berichtet er — werden wieder einige Arbeiten in derselben Weise unters Messer genommen, und jeder Schüler — ausgenommen jene, welche glauben, oder denen ich gesagt, dass ihre Arbeit angeht — hat nunmehr eine zweite Umarbeitung vorzunehmen. So verfahre ich weiter [es kann also noch eine dritte, vierte, fünfte „Umarbeitung“ folgen!], bis ich endlich annehmen kann, dass alle Schüler eine leidliche Arbeit zusammengestoppelt [!] haben können.“ Und jetzt ist er immer noch nicht zufrieden: er lässt die Arbeit schließlich in ein „Reinheft“ eintragen. Es ist freilich möglich, dass er es nur mit der „ersten Hausaufgabe“ (am Anfang des Schuljahres) so arg treibt — und entspricht dann der Gewinn der verbrauchten Zeit, und ist den Kindern die Arbeitslust nicht gründlich verdorben worden: so ziehen wir unsern Einwand gern zurück. Wie dem nun sei — der Bericht „Aus meinen Stilstunden“ bleibt in jedem Falle eine wertvolle Gabe. Und das gleiche Gesammturtheil fällen wir mit Vergnügen über J. Kuoni's Beitrag (Die schriftlichen Arbeiten in der oberen Primarschule, Schw.P. 1894, IV). „In der oberen Primarschule“ ist eine Kürzung unsererseits; K. selbst schreibt breitspurigkanzleitintendeutschmäßig: „auf der Stufe der oberen Primarschule“. Weg mit dem Zopf! Der Aufsatz ist doch sonst so frisch und frei geschrieben. Verfasser versteht zu zeigen, „wie's gemacht wird“, zu überzeugen von dem Unwert des kraft- und saftlosen Papierkorbfutters, genannt „Mustersammlungen“. Er berichtet — wie Mohaupt — aus seiner Praxis: z. B. wie ihn die „Erinnerungen an einen Langbeinigen“ (die er in einer Jugendzeitschrift gefunden) und das Kehr-Pfeifer'sche Bild „Der Störche Ankunft“ $1^1/_2$ Jahre mit Stoff versorgt; oder wie er (oder „sie“) im 6. Schuljahr einen Briefwechsel geführt („nicht einen fingirten, sondern einen wirklichen; alles, was wir schrieben, wurde in Abschrift an eine Nebenclasse abgegeben, die uns antwortete“). Nicht weniger als 42 Schülerarbeiten werden mitgetheilt, und fast alle*) haben wir mit Lust gelesen; darunter sind 5 Auf- oder Absätzchen den Tannenzapfen, 23 einer einzigen Nachmittagsreise gewidmet: Kleinmalerei, wie wir sie vorhin erwähnten!

Damit sind die aufhebenswerten Betrachtungen, Anregungen, Vor- und Rathschläge, welche während der letzten Monate**) aus der „Werkstatt“ in

---

*) Fast alle. Es kommt wundersamerweise (wir hätten das eben Herrn K. nicht zugetraut) auch ein Gespräch zwischen — „dem Schöpfer und der Biene.“ Derlei finden wir — zum mindesten — abgeschmackt. (Und es rührt uns gar nicht, dass sich die Erfinder solcher himmlischen Gespräche auf berühmte Muster berufen können.) Das Ding ist „gemacht“, wie alle seinesgleichen und auch stilistisch misslungen. Da spricht die Biene u. a. zum „lieben Vater“: „Sage mir nur, wo ich dasselbe (!!) finden kann“ (das Brot nämlich — zwischen „Brot“ und „dasselbe“ stehen aber fünf verschiedene andere Dingwörter, darunter ein „sächliches“). Der „liebreiche Schöpfer“ antwortet: „Das Wenige, was du bedarfst, findest du bei den Kindern meiner Tochter (!) Flora . . . es ist der süßeste Trank, den die Erde zu bieten vermag; aber süßer noch wird der Dank sein, den die Menschen dir darbringen . . .“ Ist das kindliche Sprache — — oder etwa göttliche?! — Es ist die Sprache der „pädagogischen Männelein“ von Anno dazumal.

**) Wir schreiben Ende Januar.

die Fachpresse gedrungen, nicht erschöpft; es folgt noch eine stattliche und — wie wir hoffen — vielen willkommene Reihe. — Zum ersten. In den NB. (1894, XII) wird von einem Herrn Horn „die Correctur in ihren Eigenthümlichkeiten beleuchtet“. Ja wol, in ihren „Eigenthümlichkeiten“, auch in den lächerlichen, der Correctoren — Verfasser kennt alle. Der Aufsatz ist mit viel Witz geschrieben, darum kurzweilig zu lesen; er gipfelt in dem Antrag: „Die Aufsätze werden nicht corrigirt, sondern mit einem Prädicat versehen, das nicht aus einer Zahl oder einem vorgeschriebenen Ausdruck besteht, sondern ausführlich begründet ist.“ *) Zum zweiten und dritten. Ein „Practicus“ erzählt in der Schpr. (1894, 48), „wie er seine schlechten Leser behandelt,“ und er erzählt es vortrefflich. Aber nicht blos das. Er zeigt überhaupt aufs anschaulichste, was beim Lesen „in der Seele vorgeht, oder vorgehen soll“; wie das Kind genöthigt werden kann, nachzudenken, „den Geist fragend vorauszuschicken“, bevor es den Mund aufthut. Es gilt also während des Lesens zu fragen. „Erst wird der Lehrer die (eingestreuten) Fragen stellen oder veranlassen (das dauert vielleicht einige Wochen) — dann thun's die besseren Schüler (auch wieder einige Wochen lang) — dann thun's die Schwachen von selber, und zwar zuerst laut, später endlich still für sich. Das ist in großen Zügen der einzuschlagende Weg,“ der an einem Beispiel vollkommen naturgetreu erläutert wird. — Derselbe „Practicus“ spricht weiter (ebenfalls in Nr. 48 der Schpr.). Er weiß ein „kleines Mittelchen von großartiger Bedeutung“ fürs Einprägen des Einmaleins, und das ist — eine Pause zwischen Aufgabe und Lösung. Wie er die Wirksamkeit dieses „kleinen Mittelchens“ schildert, müssen wir wörtlich wiedergeben, weil es so frisch aus der Seele heraus geschrieben ist: „Unser Paul Schwachkopf sagt zunächst die Aufgabe mit: da ist Geist, Auge (vielleicht), Ohr und Mund thätig. Die Pause tritt ein: Mund, Auge, Ohr sind ausgeschalten. Der Geist soll allein weiter laufen; er soll besinnen, sich erinnern, nachdenkend ausrechnen (wenn's nöthig ist), eine psychologische Reihe bis zu dem gewünschten Punkte durchlaufen (wenns nöthig ist); der Wille wird kräftig angeregt: Sollte ich's nicht können? sagt der Ehrtrieb. — Soll ich so thun, als ob ich's wüsste? sagt der Wahrheitstrieb. — Na, ich weiß es! sagt der berechtigte Stolz. — Das weiß ich nun schon wieder nicht! sagt die zum Handeln treibende Selbsterkenntnis. — Nun will ich aber auch sehen, ob's richtig ist! sagen alle zu sich, die da meinen, sie können's. Und die Antwort bekommen sie ja alle, der eine zur Freude, der andre zum Leide.“ **) — Zum vierten. S. Alge spricht sich für „die Verwertung von Bildern im fremdsprachlichen Unterricht“ aus (SchwP. 1894, IV). Zwar wende man dagegen ein, der Schüler fühle sich zu groß, als dass er sich noch gern mittels Bildern unterrichten ließe; das Selbstbewusstsein der Schüler werde verletzt, die Spottlust gereizt oder doch wenigstens Langeweile erzeugt. Die Erfahrung aber — sagt A. — entkräfte diesen Einwand; er passe selbst auf 12—14 jährige Stadtknaben, also auf das „denkbar schwierigste Schülermaterial“ nicht. Dagegen entspringen aus der Benutzung

*) Ähnliches haben wir schon vor 8 Jahren angeregt.

**) Veröffentlichungen solcher Art sind — glauben wir — vorzüglich geeignet, für Hochachtung des Lehrerstandes auch bei den „Höchstgebildeten“ und „Höchststehenden“ zu werben; denn sie zeigen den Lehrer als Meister der Kinder, der Sache, der Sprache. Was kann man von einem Menschen mehr verlangen?

der Bilder folgende Vortheile: „1. Der fremde Wortklang verbindet sich mit dem Sachbegriff. Wortbegriff und Sachbegriff stehen also in einem unmittelbaren, innigen Zusammenhang; zwischen beide drängt sich nicht stets als hemmendes Mittelglied das deutsche Wort. 2. Concreta können in der gleichen Zeit, da man sie zeigt, auch benannt und also ohne nennenswerten Zeitaufwand wiederholt werden. Wann gefragt wird, was Personen und Thiere thun, wie, was und wo sie sind, so braucht der Schüler nach einer Antwort nicht zu suchen; sie drängt sich ihm gleichsam auf und kann von allen Mitschülern verstanden und controlirt werden. Das bedingt a) einen ganz wesentlichen Gewinn an Zeit und infolgedessen b) eine größere Sicherheit im Ausdruck der Gedanken. 3. Der Unterricht gewinnt an Frische, Lebendigkeit und Gemüthlichkeit.“ Folgt eine — wirklich ausgeführte — Probe. Am Schlusse der Stunde werden die neu gelernten Wörter und Redewendungen zusammengestellt und eingetragen. „Das deutsche Wort schreiben die Schüler gar nicht; die Liste der französischen Wörter setzt sie völlig in den Stand, bei der häuslichen Wiederholung den Gang der vorausgegangenen Stunde sich zu vergegenwärtigen, die neuen Wörter an Wesen und Dinge des Bildes, das ihrem Geiste noch klar vorschwebt, an Handlungen und Eigenschaften dieser Dinge, an Situationen anzuknüpfen.“ — Zum fünften. O. Scheffers empfiehlt (in der Zeitschr. d. Ver. deutscher Zeichenlehrer 1894, 22—26) Modelle für das Freihandzeichnen an höheren Schulen, und zwar Modelle, die er — nach seiner Versicherung — alle als praktisch erprobt hat. Er berichtet u. a. „Das Zeichnen eines alten Kartoffelkorbes mit verschiedenen handgroßen Löchern machte den Schülern besonderen Spaß. Hier boten die Löcher dem Auge gewisse Ruhepunkte, von denen aus weiter operirt werden konnte, so dass die Schüler im Stande waren, bis ins kleinste hinein die Natur genau zu copiren.“ „Gerade die Wiedergabe einer durch Zufälligkeiten belebten Oberfläche regt den Schüler an. Eine Kiste mit Astlöchern, Ritzen und Nägeln zeichnet er mit ganz anderem Eifer, als einen glatt gestrichenen Holzwürfel. Besonders redet Sch. der Benutzung der „Gebrauchsgegenstände“ das Wort. Ist das Modell — sagt er — ein Gebrauchsgegenstand, der seinen Zweck gut erfüllt und nur die zur Zweckerfüllung nothwendigen Formen besitzt, so kann man sicher sein, dass es auch nicht hässlich, sondern sogar schön ist. Als Beispiele führt er eine Porzellankanne und einen Kücheneimer an; wie „lehrreich“ das Abzeichnen des letztgenannten Gefäßes sein kann, wird im einzelnen nachgewiesen. Gewisse Modelle seien „unentbehrlich für die Schule“ wegen der Fehler, die sich beim Abzeichnen ergeben. (Modell: Tisch mit viereckigen Beinen. Hier werden gewöhnlich die Kanten der Quadrate, in denen unten die Beine endigen, zu steil gezeichnet; das hinterste, zum Theil unsichtbare Bein wird entweder zu weit nach links, oder zu weit nach rechts gerückt. — Modell: Stuhl. Hier wird der Sitz in der Richtung von vorn nach hinten — vom Standpunkt des Zeichners aus gesehen — zu breit gezeichnet.) Endlich empfiehlt Sch. das Zeichnen von „Gruppen“; er nennt: mehrere Kisten — Sägebock mit Säge, Axt, Hackblock, Holzscheiten — zwei schief ineinander gestülpte Holzzuber — Tisch mit darauf stehendem Kruge und angelehntem Stuhle — Staffelei mit Reißbrett, Schemel, aufgeklapptem Malkasten, Malstock und Palette — Trittleiter mit Eimer und Besen — einige Bierfässer oder Einmachtöpfe — umgestülpte Schubkarre mit darüberliegender Schaufel —

Gießkanne mit Harke und Spaten — Schulranzen nebst Mütze und einigen Büchern."

Auch was Scheffers a. a. O. über Wesen und Bestimmung des Zeichenunterrichts äußert, ist der Mittheilung wert. „Der Hauptzweck des Zeichnens — meint er — ist der nämliche wie der des Schreibens: von etwas Gedachtem dauernd Kunde zu geben. Es handelt sich hier durchaus nicht um ein hinkendes Gleichnis; die Übereinstimmung zwischen Schrift und Zeichnung ist in Bezug auf den beiderseitigen Zweck vollkommen." „Wie es Aufgabe des deutschen Unterrichts ist, die Zöglinge zu einer gewissen Gewandtheit im schriftlichen Gedankenausdruck zu erziehen, so soll im Zeichenunterricht der Schüler vor allem dazu angeleitet werden, mit Sicherheit und Schnelligkeit Gedachtes, das innerhalb seines geistigen Horizontes liegt, durch eine klare, verständliche Zeichnung zum Ausdruck zu bringen; sowie dort, soll auch hier erst in zweiter und dritter Linie ästhetisches Fühlen, Phantasie, Formengedächtnis u. s. w. ausgebildet werden." — An den höheren Schulen, soweit es Gelehrtenschulen sind, gehört bekanntlich das Zeichnen zu den Nebenfächern. Ähnlich verhält es sich mit der Erdkunde. Geht man doch z. B. in Bayern jetzt erst daran — wie aus einem Aufsatze von S. Günther (Geo. 1894/95, II/III) zu ersehen ist — die „physikalische Geographie" in die Obergymnasien und Oberrealschulen einzuführen. Günther (Professor in München) findet, dass „wenn der Schüler der Mittelschule einerseits seinen Lehrgang der [politischen?] Geographie vollendet hat, andererseits aber auch mit den Grundlehren der beschreibenden Naturwissenschaft, vorab mit der Mineralogie einigermaßen vertraut und ganz besonders durch einen Curs des mechanischen Theiles der Physik hindurchgegangen ist, der Zeitpunkt gekommen sei, einen geordneten, zwei Wochenstunden umfassenden und sich durch ein ganzes Jahr hindurchziehenden Lehrgang der physikalischen Geographie einzuschalten." Die Einzelaufgaben, welche G. vorschlägt (und von denen er behauptet, dass sie in der angegebenen Zeit leicht bewältigt werden können) sind: 1. Die himmlischen Erscheinungen nach Ptolemäus. 2. Die himmlischen Erscheinungen nach Kopernikus und Kepler. 3. Einleitung in die kosmische Physik. 4. Das Erdinnere. 5. Gestalt und Größe der Erde. 6. Der normale Aufbau der Erdrinde. 7. Schichtstörungen. 8. Hebungen und Senkungen. 9. Vulkane und Erdbeben. 10. Atmosphärische Physik. 11. Meereskunde. 12. Süßwasserbedeckung der Erde. 13. Schnee und Eis. 14. Morphologie der Erdoberfläche. 15. Erdmagnetismus. — Bescheidene Forderungen! Dennoch muss man sehr zufrieden sein, wenn sie erfüllt werden. Mit hohen Forderungen darf man gar nicht kommen, und geradezu thöricht wäre die Hoffnung, die Erdkunde in nächster Zukunft auf den Lehrplänen der vorhin genannten Schulen als Hauptfach zu finden. Die Erdkunde als Ganzes ist ja — etliche Fachschulen ausgenommen — noch nirgends zu ihrem Rechte gekommen. Die Erdkunde als Ganzes — ein Theil dagegen, und zwar ihr erster, wichtigster, auf den sich alle andern Theile mehr oder weniger stützen: die Heimatkunde erfährt heute wenigstens unter günstigen Verhältnissen in den Volks-(Kinder-)Schulen ziemlich sachgemäße Pflege. Überdies sind in neuester Zeit Wünsche laut geworden, welche die Heimatkunde sozusagen zum Hauptstück des Fortbildungsschulunterrichts machen möchten. In diesem Sinne hatte die Leitung der F. für 1894 eine Preisaufgabe ausgeschrieben, des Wortlauts: „Die Heimat als

Mittelpunkt des Unterrichts in der allgemeinen Fortbildungsschule." Eine schöne Aufgabe für den, der die Verhältnisse kennt und in die Tiefe zu graben versteht. Allerdings hatte derjenige, welcher die Aufgabe gestellt — O. Pache — manch guten Gedanken vorweggenommen; aber eine erschöpfende und mustergültige Behandlung jenes Themas war — und ist heute noch nicht geschrieben. Die Arbeit, welche den ersten der drei ausgesetzten Preise erhalten, liegt nunmehr gedruckt vor (F. 1894, XI. XII). Der Verfasser, H. Herberholz, bietet einige Lehrproben, die nicht übel gelungen sind — sonst aber (in seinem „theoretischen“ Theil) nichts Eigenartiges, nichts Neues; er wiederholt, was schon andere gesagt — mit Schwung zwar, aber der vermag doch den fehlenden Gehalt nicht zu ersetzen! Wir brauchen — gerade auch für die Fortbildungsschule — Männer mit gründlichem Wissen, die selbständig ihren Weg gehen, scharf beobachten, zielbewusst suchen, das Gesammelte sinnig verarbeiten.

Ein Mann dieser Art ist der Kieler Lehrer Groth, der im letzten Jahrgang der DBl. (Nr. 10. 17. 18. 21. 25. 32. 39. 43. 45. 49) wieder eine Reihe „monatlicher Naturbeobachtungen“ veröffentlicht hat. Jedem der Zwölf ist ein Abschnitt gewidmet, und jeder Abschnitt bringt eine Fülle ebenso wissenschaftlich genauer wie sinniger Beobachtungen und feiner Winke für den Lehrer. Am Schlusse seiner Mai-Betrachtung z. B. räth Groth: „Ein grüner Spross! Das lasse auch einmal in der Schule dein Pensum sein. Es ist — Gr. hat einen Buchenspross im Auge — die Stellung der Blätter, ihre Faltung, ihre Behaarung zu beachten; das älteste Blatt ist mit dem jüngsten zu vergleichen; die Stellung und der Zweck der Nebenblätter, die junge Knospe im Blattwinkel muss erkannt werden. Das diesjährige Zweigstück wird mit dem vorjährigen nach Länge, Widerstandsfähigkeit und Behaarung verglichen. Dieser Stoff wird schon reichen; und wer dann noch eine Stunde daran wenden darf, der vergleiche den Ahornzweig mit dem Buchenzweig. Wenn dies voraufgegangen ist, dann kann man noch den Ulmenzweig mit seinen Früchten am vorjährigen Holz dem blühenden Syringenzweig gegenüber stellen. An Stoff mangelt es nicht." Aus dem „reichen Material“, das der Juni bietet, wählt Gr. für die Schule aus: „Vorjährige und diesjährige Stengel — Kurz- und Langtriebe der Buche und des Schneebeerstrauchs — Knospe und Blüte des Mohns und der Erbse — Kaulquappen und Käferlarven — Keimpflanzen — blühenden Flieder mit Blattläusen — Weißdorn mit Raupennest — Nussblatt mit Raupe; Kamille mit Kuckucksspeichel.“ Der Juli veranlasst ihn, von dem zu sprechen, was die Pflanze „aus eigner Kraft“ thut; zu zeigen, dass sie sich — unter dem Einfluss der Wärme, des Lichts, der Feuchtigkeit — selbst bewegt, nicht bewegt wird: „von außen kommt nur der Reiz, und sie selbst ist reizbar“. „Die Knospe der Rose z. B. entwickelt sich überaus langsam; fest umschlossen ist sie von den Kelchzipfeln. Wenn sie sich öffnet, schlagen die Zipfel zurück. Diese Wendung vollführt die Pflanze aus eigener Kraft." Ende September bringt Gr. „einige Blätter und Zweige“ mit, um die Kinder über das Blattleben zu belehren. Den Verlauf der Untersuchung deutet er folgendermaßen an: „1. Lebensanfang: In der abgeschlossenen Knospe schlummert das junge Leben; die gefalteten Blättchen überwintern darin. 2. Lebenshöhe: Ein unversehrtes und grünes Blatt zeigt die Höhe, die erreicht werden kann. 3. Lebensleiden: Zerfressene und verkrüppelte Blätter deuten auf Hindernisse.

4. Lebensende: An den Blattnarben und dem leichten Blattfall erkennt man den natürlichen Ausgang. Schluss: Die Lebensarbeit des Blattes ist nicht zu sehen; wir ahnen sie nur. Der Mann, dessen Haare gebleicht und dessen Gesicht gefurcht ist, weiß, was eine Lebensarbeit ist und was die Lebenssäfte versiegen macht." Ein Rückblick (am Jahresschlusse) auf das „Entstehen und Vergehen" gibt Gelegenheit, von den „vielen Abfällen in der Natur" zu reden: „Die feinsten Abfälle haben wir in dem Blütenstaube. . . . Einige Wochen nach der Blüte fallen viele wurmstichige Früchte; an jedem Baum kann man die Beobachtung machen . . . Wer auf alle kleinen Abfälle achtet; wer im Juni nach den gefallenen Birnen und Äpfeln, im Mai nach den Nebenblättern unter den Linden, im April nach den Knospenschuppen der Ulmen, im März nach den Staubwolken der Erle sieht: der weiß, dass nicht blos im Herbst, wenn die reifen Laubblätter und Früchte fallen, ein Vergehen ist, sondern dass schon im Frühling, wo viel entsteht, auch viel vergeht . . . Wir können sehen, wie die Spinne, die Raupe den Faden spinnt, wie das Netz und die Puppenhülle entsteht, aber auch, wie im Winkel das verlassene Spinngewebe, im Knick die leere Puppenhülle hängt und vom Besen und Wind als Abfall fortgefegt wird. Die abgestreiften Raupen- und Schlangenhäute, die leeren Schneckenhäuser, die ausgerupften Federn der Vögel, die ausgefallenen Haare der Säugethiere: alles das sind Abfälle. Alle Abfälle benutzt die Natur wieder. Sie löst sie auf und lässt sie in den Pflanzen und Thieren neu und schöner erstehen." — Vom Entstehen und Vergehen, vom „Werden in der Natur" handelt auch O. Jensen in der PZ. (1894, 46. 47), und zwar fragt er, wie es „im naturgeschichtlichen Unterricht der Volksschule zu berücksichtigen sei" . Aber er denkt ausschließlich an das Werden, Entwickeln durch „Anpassung". Er wünscht Berücksichtigung der Anpassungslehre hauptsächlich wegen ihrer erziehlichen Wirkungen. Denn gerade sie führe „sittliche Wahrheiten in denkbar anschaulichster Form vor das Auge" (des Schülers): „Eindringlicher als durch Beispiele aus der Geschichte wird der Schüler von den verderblichen Folgen der Trägheit und Bequemlichkeit überzeugt; er lernt die degenerirende Wirkung des Schmarotzerthums kennen, von den ersten unscheinbaren Anfängen an bis zum traurigen Ausgang, er sieht ein, dass die Untüchtigkeit nicht nur eintreten kann, sondern dass sie eintreten muss — und warum sie eintreten muss. Jedes Pflügen mit fremdem Kalbe, jedes Verlassen auf fremde Hilfe, im weitesten Sinne jede Unselbständigkeit rächt sich durch Unselbständigwerden; dafür aber belohnt sich unermüdliche Thätigkeit, unablässiges Wachen über die eigenen Kräfte, unerbittliches Ausrotten jeder faulen, auf Bequemlichkeit und Weichlichkeit gerichteten Regung durch Zunahme der persönlichen Tüchtigkeit, bestehe diese nun in körperlichen oder geistigen Fähigkeiten, oder in der Energie des Willens." Beispiele lassen sich leicht finden; J. selbst bringt ihrer genug. — Kommen die Belehrungen, für welche J. hier mit Recht eintritt, wesentlich der Willensbildung zugute, so sucht G. Detzel (Lehrerz. f. Westf., d. Rheinpr. u. d. Nachbargeb. 1894, 38—40) nach den Mitteln für die Gemüthsbildung, und er sucht sie nicht blos in der Naturkunde, sondern in allen „realistischen Unterrichtsfächern". Verf. verräth ein warmes, empfindsames Herz, und besitzt wohl auch ein tiefes Gemüth.*) Aber — an Selbstbewusstsein

*) Seine „Gemüthsbildung" hat übrigens einen — eisernen Bestandteil! —

und an jenem Stolze, der vom Manne unbedingt zu fordern ist, fehlt es ihm. Wie kann ein deutscher Lehrer die schmählichen Worte niederschreiben und drucken lassen: „Ob der Geschichtsunterricht fürs Gemüth etwas geleistet hat, das können wir sicher nicht besser sehen, als im Monat Januar und zwar am 27. (!) Wenn an diesem für jeden echten (?) Deutschen und Preußen hochwichtigen (!) Tage einmüthig*) gen Himmel dringen der Ruf und das Gelübde: Mit Gott für König und Vaterland, so haben wir hiermit die schönste Blüte des deutschen Gemüthes (!!), und wenn wir darauf hinzielen, dass das Gemüth und Herz sich aus eigenem Antriebe aufthut zu diesem (?) Lobgesange, dann hat der Geschichtsunterricht sein Möglichstes gethan. Mehr braucht er nicht zu leisten, aber das soll er leisten.“

Die Gesinnung, welche sich in den eben angeführten Worten äußert, halten wir — wie gesagt — für unvereinbar mit der Würde des Volkserziehers. Und von der persönlichen Tüchtigkeit hängt alles ab; denn — um mit J. Tews (Der preußische Volksschullehrerstand, SPV. 1894/5, VI) zu sprechen — „schließlich ist es doch in allen Dingen der Mensch als solcher, der die Dinge macht.“ Deshalb muss man auch „die Fürsorge für das Unterrichtswesen in vieler Beziehung recht persönlich fassen“. T. meint hier nun freilich weniger die Berufstüchtigkeit, „die inneren Momente der Persönlichkeit“ — seine Arbeit behandelt ja die Ergebnisse einer statistischen Übersicht über das preußische Volksschulwesen vom Jahre 1891 — als vielmehr die häusliche und gesellschaftliche Lage oder Stellung des Lehrers. „Es kann — bemerkt er — für eine Schule von viel größerer Bedeutung sein, aus was für einer Familie der Lehrer stammt, was für eine Frau er hat, wie er seine leiblichen Kinder erzieht bezw. erziehen kann, wie seine Familie sich kleidet, nährt und vergnügt, und welche sociale Stellung das Lehrerhaus einnimmt, als wie das Schulzimmer ausgestattet, das Schulhaus gebaut, nach welchem System die Heizung eingerichtet ist etc.“ — In einer anderen Arbeit (Sociale Streiflichter, DBl. 1894, 46. 47) zeichnet T. einleitungsweise den Stand der pädagogischen Einsicht mit folgenden Sätzen: „Die Pädagogik der Gegenwart scheint in mancher Beziehung nicht gerade unter dem Zeichen des Fortschritts zu stehen. In einer Hinsicht aber sind wir der Wahrheit, d. h. der Erkenntnis und gerechten Würdigung der Thatsachen augenscheinlich näher gekommen: wir wissen heute, dass der Erzieher mit seiner Arbeit von vielen außer seinem Bereich liegenden Factoren abhängig ist. Haben wir dadurch auch jenes jugendlich-stürmische Allmachtsgefühl begeisterter Apostel und Propheten verloren, so sehen wir den thatsächlichen Verhältnissen um so klarer und ruhiger

Weder im allgemeinen geschickt, noch im besondern für die Volksschule schmeichelhaft ist der Vergleich: „Gehen wir durch eine Stadt, fast überall treffen wir eine schöne Villa, überall gehen wir vorüber an Häusern wolhabender Bürger, und am meisten begrenzen unsern Weg eine Menge Arbeitshäuser (Druckfehler?). Es ist wol ein großer Unterschied zwischen diesen drei Erscheinnngen, etwas haben sie aber alle gemeinsam: es sind Wohnungen . . . Mit jenen drei Häusern sind unsere drei Arten von Schulen zu vergleichen: Gymnasium oder Realschule, Bürger- (?) und Volksschule. Alle verschieden und alle gleich. Gleich deshalb, weil sie Menschen bilden sollen so, dass aus ihren Räumen hervorgehen Bürger dieser und jener Welt, alle vollkommen (?) nach ihrer Art.“

*) Was ist „einmüthig?“ „Der Ruf und das Gelübde“? — Unwürdige Handlungen sind häufig von Dummheiten begleitet.

ins Angesicht. Vielleicht schlägt unser Herz oft weniger heiß als das unserer Vorgänger; aber wir dürfen uns wohl rühmen, unser Werk im ganzen vollkommener zu überschauen, unser Können richtiger zu beurtheilen und infolgedessen im ganzen größere praktische Erfolge zu erzielen." Damit soll jedoch nicht gesagt sein, dass die Lehrerschaft „die für die öffentliche Erziehungsthätigkeit in Betracht kommenden Daseinsverhältnisse überall und in vollem Umfange ins Auge fasse." Vorzüglich sei noch — da sociale Erkenntnisse einen maßgebenden Einfluss auf die praktische Pädagogik ausüben müssen — für gründliche socialpolitische Bildung der Lehrer zu sorgen. Durch wen? Zunächst durch sie selbst. Die Vereine wenigstens können das, indem sie für ihre Bibliotheken ernste socialpolitische Werke und Zeitschriften, auch amtliche Berichte, z. B. diejenigen der Fabrikinspectoren, anschaffen. „Eine solche Ergänzung unserer pädagogischen Fachliteratur ist ein Bedürfnis der Zeit. Ein Bildungsminus nach dieser Seite hin ist ein Berufsmangel, von den gesellschaftlichen Unzuträglichkeiten ganz abgesehen."

Dagegen dürfen wir unserseits verlangen, dass gewisse andere Leute auch Pädagogik studiren. Wir meinen die Mediciner, die nicht blos über Schulgesundheitspflege reden, sondern auch an dieser sich betheiligen wollen. „Ich muss gestehen — berichtet A. Spitzner (Zur Frage der Unterrichtshygiene, LL. 1894/5, 9. 10) — dass mich auf dem VIII. internationalen Congress für Hygiene und Demographie zu Budapest die zu Tage tretende [getretene?] Unkenntnis der Unterrichtspraxis und der schulischen Verhältnisse, und noch mehr die oberflächliche dilettantische und anmaßende Begründung uns ganz geläufiger Sätze geradezu verletzte." Es sei eben, versichert Sp. weiter, „von einem guten Willen, die pädagogische Arbeit und Wissenschaft unbefangen zu prüfen, geschweige von einem Verständnis für dieselbe gerade bei den Männern fast nichts zu finden, die doch den Beruf in sich fühlen, für die Schule thätig zu sein, die in der Schulpraxis ein neues Arbeitsfeld ihrer Wissenschaft entdeckten und in ihr nicht ohne Erfolg eine gewisse Herrschaft beanspruchen." Das müssen die Vertreter der Schule rügen. Als ein Bollwerk gegen den medicinischen (!) Andrang auf die Schulpraxis," als „die Grundlage einer segensreichen Jugendhygiene" bezeichnet Sp. die „pädagogische Pathologie", die sich bekanntlich mit der Erforschung der „Kinderfehler" beschäftigt. Deren „Gebiete" sind — nach Spitzner — (Einige Aufsatzfehler im Lichte der pädagogischen Pathologie, Schpr. 1894, 50): „Beeinflussung der psychischen Vorgänge durch das Übergewicht körperlicher Vorgänge; Störungen, Alterationen und Defecte, welche aus inneren Gründen im psychischen Mechanismus stattfinden; Erscheinungen, welche aus Missverhältnissen zwischen dem psychischen Mechanismus und den freien Causalitäten, oder aus Missverhältnissen zwischen den freien Causalitäten selbst entspringen." Spitzner ist ohne Zweifel ein tüchtiger Beobachter; aber es will uns doch scheinen, als ob er in die „Aufsatzfehler" (welche er uns a. a. O. erklärt) manchmal einiges „hineingeheimnisst," als ob er sich bei der Deutung — graphologischer Kunststückchen bedient.*)

*) Es sei ausdrücklich bemerkt, dass der Verfasser der Berichte „Aus der Fachpresse" sich volle Freiheit der Stoffauswahl und der Meinungsäußerung ausbedungen hat, seine Artikel also ebenfalls nur als eine Stimme der Fachpresse anzusehen sind, für welche die Redaction des „Paedagogiums" nicht verantwortlich ist. D.

Recensionen.

A. Pinloche, Professeur à la Faculté des Lettres de Lille, Lauréat de l'Académie française, Herbart principales oeuvres pédagogiques (Pédagogie générale. Esquisse de leçons pédagogiques. Aphorismes et extraits divers). Traduites et fondues en un seul volume. Lille au siège des Facultés, place Philippe-Lebon. A Paris chez Félix Alcan, à Lille chez Ch. Tallandier. 1894. 400 pages.

Verfasser dieses Übersetzungswerkes ist uns bereits als hervorragender Forscher auf dem Gebiete der historischen Pädagogik bekannt, insbesondere durch sein umfängliches und höchst gelungenes Werk: La réforme de l'éducation en Allemagne au dix-huitième siècle, welches wir im XIII. Jahrg. (S. 208 ff.) dieser Zeitschrift eingehend besprochen haben. Auch werden sich unsere Leser wol noch mit Vergnügen des schönen Aufsatzes erinnern, in welchem uns Herr Prof. Pinloche in La Chalotais den ersten Vorkämpfer der weltlichen Schule vorführte (ebenda S. 345 ff.).

Es freut uns, dass der gelehrte und scharfsinnige Forscher abermals eine große und schwierige Arbeit zu einem glücklichen Abschluss gebracht hat. Auch bei dieser handelt es sich (wenigstens zunächst) nicht um Untersuchung des theoretischen Wertes oder der praktischen Verwendbarkeit eines pädagogischen Systems, sondern um thatsächliche (historische) Vorführung eines solchen oder, genauer gesagt, um ein Hilfsmittel, dasselbe weiteren Kreisen zugänglich zu machen. Denn ausdrücklich bezeichnet Prof. Pinloche als Triebfedern seines Unternehmens die beiden Umstände, dass einerseits die pädagogischen Doctrinen Herbart's in Deutschland, Österreich und der Schweiz eine Bedeutung erlangt haben, welche der sich für die Geschichte der Erziehung Interessirende nicht ignoriren kann, und dass anderseits die schriftstellerischen Eigentümlichkeiten Herbart's seine pädagogischen Werke den allermeisten französischen Lesern (auch wenn sie deutsch verstehen, wie man wol im Sinne des Übersetzers hinzufügen kann) im Urtexte unzugänglich machen. In letzterer Hinsicht wird hingewiesen auf das ganze, bisweilen sonderbare Gefüge der Schriften Herbart's, auf die Dunkelheit mancher seiner Ausführungen und besonders auf seinen oft selbst dem Deutschen unverständlichen Sprachgebrauch, den er sich sozusagen für sich allein geschaffen hat. Hierzu kommt dann weiter, dass Herbart seine pädagogischen Lehren nicht in einem Gusse, in einem einheitlichen, abgerundeten plan- und gleichmäßig ausgeführten Buche, sondern zu verschiedenen Zeiten, in verschiedenen Bearbeitungen, unter verschiedenen Gesichtspunkten, mit vielfachen Wiederholungen, Variationen, Ergänzungen u. s. w. vorgetragen hat; in Erwägung dessen konnte der Übersetzer nicht daran denken, alle pädagogischen Schriften Herbart's einfach der Reihe nach vollständig und in der ihnen vom Verfasser gegebenen Ordnung und Form wiederzugeben, etwa so wie in den deutschen Gesammtausgaben. Dies würde den französischen Leser, der von einem literarischen Werke vor allem Klarheit und leichtfassliche Ordnung verlangt, zurückgestoßen haben. Als den einzigen Weg, seine Landsleute für das Studium Herbart's zu gewinnen, erkannte Prof. Pinloche die Verschmelzung des wesentlichen Inhaltes seiner pädagogischen Hauptschriften und einiger

Auszüge aus kleineren Abhandlungen zu einem Ganzen, geordnet nach der logischen Zusammengehörigkeit der Capitel, wobei jedoch eine gewissenhafte Schonung und wortgetreue Übersetzung des Originaltextes angestrebt und meist auch, wie gleich bemerkt sei, erreicht wurde. Und um den Umfang des Werkes nicht übermäßig anschwellen zu lassen, sind die rein philosophischen Partien der Originalschriften, sofern sie der Übersetzer in pädagogischer Hinsicht für entbehrlich hielt, weggeblieben.

Aus dem Angeführten erkennt man leicht, dass die Arbeit, welche sich Herr Prof. Pinloche vorsetzte, eine sehr schwierige war, die er nur um ihres guten Zweckes willen unternehmen und aufgemuntert durch freundliche Rathschläge zu Ende führen konnte. Seine Bescheidenheit lässt ihn in seiner Arbeit zahlreiche Unvollkommenheiten erblicken, so dass er meint, Herbart hätte einen geschickteren Übersetzer verdient. In dieser Hinsicht mag sich Herr Pinloche beruhigen, denn es dürfte derzeit in Deutschland und Frankreich kein Mann leben, der sich mit ihm als Herbart-Übersetzer messen könnte.

Wenn nun Referent dessenungeachtet einige Ausstellungen an dem vorliegenden Werke zu machen unternimmt, so will er damit keineswegs sagen, dass er dasselbe besser oder auch nur ebenso gut hätte ausführen können oder der Anerkennung Abbruch thun, dass Herr Professor Pinloche sein eminentes Talent für derartige Arbeiten aufs neue glänzend bewiesen hat.

Auf S. 39 wird in einer Anmerkung gesagt: Herbart, dans sa Psychologie, nie l'existence isolée des facultés de l'âme. Dies ist nicht ganz richtig, das Wort isolée muss gestrichen werden; denn Herbart leugnet die Existenz der Seelenvermögen überhaupt, schlechthin. Dies ergibt sich ja auch aus dem Citat, welches der Anmerkung beigefügt ist, sowie aus anderen Stellen vorliegender Übersetzung; so heißt es z. B. auf S. 49: Elle (l'instruction) ne peut se diviser d'après les facultés de l'âme qu'il s'agirait de cultiver — car ce sont des choses qui n'existent pas. Die Sache ist für die Pädagogik Herbart's von größter Wichtigkeit, Denn eben deshalb, weil Herbart alle Anlagen, (Fähigkeiten, Kräfte) der Seele leugnete, verwarf er die von seinen großen Vorgängern und Zeitgenossen aufgestellte Norm: „Harmonische Ausbildung aller Kräfte!“ und setzte dafür seine „gleichschwebende Vielseitigkeit des Interesse“ (Allgem. Pädagogik) oder das „vielseitige, möglichst gleichschwebende, wolverbundene Interesse“ (Umriss).
[In der ersten pädagogischen Hauptschrift Herbart's ist die psychologische Grundlage dieser pädagogischen Doctrin noch nicht durchgebrochen, während sie bei dem Erscheinen des „Umriss“ ein längst festgelegtes Fundament war.] Es folgte hier ein Irrthum aus dem anderen: aus dem falschen Dogma der Metaphysik, die Seele sei ein schlechthin einfaches Wesen (wie ein mathematischer Punkt) ergab sich mit Nothwendigkeit die falsche Psychologie, dass die Seele keinerlei Anlagen besitze, und hieraus die falsche Pädagogik, dass von einer Entwickelung innerer Anlagen keine Rede sein könne, dass vielmehr alles von außen in das Kind hineingebildet werden müsse. Wenn dies auch ursprünglich dem gesunden Sinne Herbart's nicht entsprach, so gewann doch bald seine unglückselige Metaphysik das entschiedene Übergewicht in seinem Gedankenkreise und damit seine Pädagogik eine Richtung, die bei consequenter Durchführung aus der Erziehung eine mechanische Abrichtung machen würde.

Die Übersetzung des „gleichschwebend vielseitigen Interesse“ gibt Herr Pinloche in der Regel mit „intérêt multiple également réparti“, was wol dem Sinne nach relativ die beste französische Fassung sein mag, obgleich „vielseitig“ wörtlich multilatère und „schwebend“ flottant oder planant heißt. Warum jedoch in einem Capitel (VII auf S. 66 ff.) von der sonst gewählten Übersetzungsweise abgewichen ist und die Wörter vielseitig und Vielseitigkeit durch universel und universalité gegeben sind, leuchtet dem Referenten nicht ein, da sich bei Herbart nirgends eine ähnliche Vertauschung des Ausdruckes findet; allenfalls würde intérêt fort étendu seinem Gedanken entsprechen.

Es ist freilich ein Kreuz mit der Terminologie Herbart's, schon wenn es sich um eine deutsche Auslegung derselben handelt, noch viel mehr aber, wenn sie in eine fremde Sprache übertragen werden soll. Selbst bei allgemein ge-

läufigen Wörtern, falls sie mehrsinnig sind, ist es bei Herbert oft ungewiss, in welcher Bedeutung sie gebraucht sind. Spricht er z. B. von den Fehlern der Kinder, so bietet er dem französischen Übersetzer keine sichere Direction, ob er fautes oder défauts schreiben soll, wovon im vorliegenden Werke sich mehrere Beispiele finden. Viel schwerer noch sind die eigentlichen Schlagwörter Herbart's in das Gemeinverständliche zu übertragen. Ich bezweifle, ob die Franzosen unter concentration und réflexion (wie Herr Pinloche übersetzt) genau das denken werden, was Herbart „Vertiefung" und „Besinnung" nennt. Aber diese Termini sind noch nicht einmal die widerspenstigsten. Von anderen abgesehen, sei hier nur als besonders dubios das Wort „Zucht" angeführt, dessen Begriff von Herbart dermaßen verwirrt, theils verengert, theils erweitert worden ist, dass er ebensosehr gegen die wissenschaftliche Klarheit wie gegen den allgemeinen Sprachgebrauch verstößt. Kein Wunder, dass selbst Prof. Pinloche, dem wol niemand Scharfsinn oder Sprachkenntnis absprechen wird, kein zutreffendes französisches Wort für die Herbart'sche „Zucht" finden konnte, sondern zu dem unbestimmten, weil zu allgemeinen Ausdrucke „culture morale" seine Zuflucht nehmen musste. Es ließ sich vielleicht nichts Besseres thun; aber die Incongruenz wird besonders fühlbar, weil sie sehr oft wiederkehrt, indem ja, wie bekannt, die „Zucht" in Herbart's System einen sehr breiten Raum einnimmt, und weil die Wortgruppe culture morale noch überdies durch zwei andere Doppelausdrücke, die jenem zur Hälfte gleich sind, aber in einen anderen Zusammenhang gehören, gewissermaßen ins Gedränge kommt: nämlich durch die Termini culture multiple und éducation morale. Und an dieser Verstärkung der Dunkelheit hat der Übersetzer selbst einige Schuld, indem er auf S. 58, obwol ihm der Urtext lediglich die Formel „Vielseitigkeit des Interesse" darbot, nicht nur direction multiple de l'intérêt setzt, sondern auch hinzufügt: ou culture multiple und diese Einschaltung dann noch einmal bringt, ferner auf S. 59 die bei Herbart nicht vorhandene Capitelüberschrift Éducation morale setzt. Es ist keinem Zweifel unterworfen, dass der Übersetzer bei seinen Maßnahmen ausschließlich von dem Bestreben geleitet wurde, seinen Landsleuten das Verständnis Herbart's möglichst zu erleichtern, was jedoch in vorliegendem Falle schwerlich gelingen möchte.

Auch die ganze Einrichtung des Übersetzungswerkes dürfte der eben erwähnten löblichen Absicht des Verfassers kaum förderlich sein. Wie schon oben angeführt ist, hat nämlich Herr Prof. Pinloche häufig mehrere Abhandlungen Herbart's über ein pädagogisches Thema zusammengestellt, was im ganzen große Weitläufigkeit, nämlich vielfache Wiederholungen und bisweilen auch Widersprüche in den Varianten zur Folge gehabt hat. Besonders auffallend tritt dies hervor in jenen umfänglichen Partien, die der Übersetzer ausdrücklich als premier exposé und second exposé (nämlich des gleichen Themas) bezeichnet hat. Nun fragt es sich, wie viele Franzosen die Geduld haben werden, sich durch das ganze Werk, wie es vorliegt, von Anfang bis Ende hindurchzuarbeiten; ich fürchte: nur wenige. Und falls dies zutreffen sollte: was dann? Ich würde mir erlauben, Herrn Prof Pinloche vorzuschlagen, es mit der französischen Reproduction einer der pädagogischen Hauptschriften Herbart's (und zwar des „Umrisses") zu versuchen, diese Schrift aber einfach so zu geben, wie sie ist, nämlich möglichst wortgetreu übersetzt, ferner vollständig, doch ohne jeden Zusatz.

Auf diese Weise würde ein großer Theil der Schwierigkeiten beseitigt werden, mit denen Herr Pinloche zu kämpfen hatte. Diejenigen freilich, welche in den schriftstellerischen Eigenthümlichkeiten Herbart's liegen (s. oben), blieben auch dann noch bestehen; aber eben deshalb, weil diese ohnehin schon Mühe genug machen, ist es nicht rätlich, schon da noch andere herbeizuziehen, wo es sich um eine Anregung und ein Hilfsmittel zum ersten Studium der Pädagogik Herbart's handelt. Herr Prof. Pinloche, ohne Zweifel geleitet von seinem rühmlichen Zuge nach Gründlichkeit, hat jedoch auch etliche, nicht eigentlich im Bereiche seiner Aufgabe liegende Punkte berührt, die seine Arbeit nur erschwerten, ohne deren Wert zu erhöhen. Weil dies nun geschehen ist, und weil diese Punkte für die Herbartfrage im allgemeinen von Belang sind, glauben

wir zu der hierauf bezüglichen Aussprache des Herrn Prof. Pinloche noch einige Bemerkungen machen zu sollen.

In der Vorrede zu seinem Werke sagt er u. a.: Ce n'est ici ni le lieu ni le moment de nous occuper des idées philosophiques de Herbart, d'ailleurs à peu près oubliées aujourd'hui. Nun ist es zwar richtig, dass Herbart's Philosophie in wissenschaftlichen Kreisen heute so ziemlich vergessen, oder richtiger, abgethan ist. Äußerte doch selbst Sallwürk, ein alter Herbartianer, erst kürzlich: „Herbart's Psychologie wurzelt in Herbart's Metaphysik und ist dadurch trotz der modernen Art ihrer Anschauungen ganz und gar unbrauchbar geworden" (Rh. Bl. 1895, S. 9). Nicht viel besser steht es mit dem anderen Fundament der Herbart'schen Pädagogik, mit seiner Ethik. Übrigens ist es schon lange her, dass unter Einsichtigen und Urtheilsfähigen die Herbart'sche Philosophie als erledigt gilt, und heute gibt es im Bereiche deutscher Zunge keinen Gelehrten von einiger Bedeutung mehr, der die Hauptpunkte dieser Philosophie noch vertreten möchte. Trotzdem aber können die philosophischen Ansichten Herbart's nicht umgangen werden, wenn es sich um dessen Pädagogik handelt, weil sie einerseits der letzteren thatsächlich als Grundlage dienten, anderseits von Personen, welche diese Pädagogik auf ihre Fahne geschrieben haben, aber in der Wissenschaft das Glauben für wichtiger halten als das Wissen und dem einmal abgelegten Bekenntnis unter allen Umständen treu bleiben zu müssen glauben, noch täglich als unverbrüchliche Heilslehren verkündigt werden. In der That hat denn auch Prof. Pinloche an mehreren Stellen seines Werkes Herbart'sche Philosopheme vorgeführt, theils im Texte, theils in Anmerkungen, und man kann nun fragen, ob dies allenthalben in gelungener Weise und in richtigem Maße geschehen sei. Die einfache Übersetzung des „Umrisses" würde jedes derartige Bedenken abgeschnitten haben, da in diesem Buche Herbart selbst die letzte Redaction seiner Pädagogik und aus seiner Philosophie so viel geboten hat, als er zum Verständnis der ersteren für unerlässlich hielt.

Auch der Hinweis auf die Wichtigkeit, welche die pädagogischen Lehren Herbart's in Deutschland, Österreich und der Schweiz gewonnen haben, wenngleich er zur Motivirung des vorliegenden literarischen Unternehmens geboten war, kann in seiner lapidarischen Fassung von dem Anfänger im Herbartstudium leicht missverstanden werden. Denn erstens sind die Herbart'schen Originallehren fast nie in weitere Kreise gelangt, sondern in der Regel nur mehr oder weniger getrübte Darstellungen derselben aus zweiter, dritter, vierter . . . Hand, so dass man nicht kurzweg von der Verbreitung „Herbartscher" Doctrinen sprechen kann. Zweitens hat diese Art Pädagogik keineswegs eine so weitreichende Beliebtheit und Wichtigkeit in Deutschland, Österreich und der Schweiz gefunden, wie obiger Hinweis vermuthen lassen könnte. Trotz der colossalen Agitation, die seit einem Menschenalter für sie entwickelt worden ist, dürften ihr kaum vier Procent der Lehrerschaft in den genannten Ländern zugethan sein. — Ähnlich steht es mit der Bemerkung des Herrn Prof. Pinloche über die „Allgemeine Pädagogik" Herbart's, von der er anführt, dass sie lange Zeit fast unbemerkt blieb, aber de nos jours devait faire tant de bruit. Dieses Tant de bruit ist nun allerdings gemacht worden, aber nicht von dem Buche selbst (was auch dem Sinne des Verfassers durchaus zuwider gewesen wäre), sondern von denen, die es benutzten, um sich ein wissenschaftliches Ansehen zu geben und einen Anhang zu verschaffen. So entstand die jungherbartische „Schule", eine kleine, aber sehr geräuschvoll und aggressiv auftretende Partei in der deutschen Lehrerwelt. Mit gutem Grunde verlegt Prof. Pinloche die Entstehung derselben in das Jahr 1861, indem er sie zugleich von ihrem Meister scharf unterscheidet, sur lequel on a voulu faire retomber les fautes et les bizarreries de son école, qui l'a souvent si mal compris, et a jeté sur ce grand nom un discrédit qu'il ne mérite pas. Das ist leider wahr: sie hat mit ihrem Unverstand und ihren Fehlern und Seltsamkeiten (wie sich Pinloche mild ausdrückt, auf den Namen Herbart einen Schatten geworfen, den er nicht verdiente, zugleich aber auch die Ehre der deutschen Pädagogik tief geschädigt. „Es ist keine Frage," äußerte unlängst ein Kenner, „dass der Anspruch, den die sogenannte Herbart'sche pädagogische Schule erhebt, die

ausschließlich wissenschaftliche zu sein, und das Ansehen, dessen sie sich fortwährend in der pädagogischen Welt erfreut, geeignet ist, die Pädagogik um allen wissenschaftlichen Credit zu bringen.“ (Dr. G. Maier, Pädagogische Psychologie S. 9.) Freilich wieder ganz wahr und schon längst nachgewiesen; aber man muss eben, wie es ja auch Prof. Pinloche thut, zwischen Herbart selbst und der sogenannten Herbart'schen pädagogischen Schule unterscheiden, was nicht nur in wissenschaftlicher, sondern auch und noch mehr in ethischer Hinsicht nöthig ist.

Um die Kluft, welche hier besteht, zu erkennen, muss man wissen, oder noch besser: erlebt haben, was sich in den zwanzig Jahren zwischen der letzten Bearbeitung der Pädagogik durch Herbart selbst und der Entstehung der sogenannten pädagogischen Schule Herbart's zugetragen hat. In den vierziger Jahren, nicht lange nach dem Tode Herbart's, erreichte die kirchlich-politische Reaction mit ihrem ungeheueren Drucke auf Schule und Pädagogik einen Höhepunkt ihrer Spirale, nur war glücklicherweise damals das Volk selbst, besonders der gebildete Theil desselben, noch nicht so wie heute von Materialismus und Sclavensinn durchsetzt. Und so konnte es geschehen, dass gegen Ende des genannten Jahrzehnts ein heftiger Rückschlag gegen das herrschende System eintrat. Allein vergebens — die Reaction kam wieder obenauf und herrschte nun brutaler denn je; die Lehrerwelt insbesondere fühlte dieselbe in der Verfolgung und Unterdrückung der Pestalozzi-Diesterweg-schen Richtung. Für Schule und Pädagogik schuf sie in den preußischen Regulativen von 1854 und im österreichischen Concordat von 1855 eiserne Zwangsjacken. In dieser Atmosphäre und unter diesen Einflüssen nun entstand die sogenannte Herbart'sche pädagogische Schule. Die Gründer und Führer derselben nahmen intime Fühlung mit den Zielen und Männern der Regulative und des Concordates, zeigten sich als brave Staatsbürger und rechtgläubige Glieder der Kirche, proclamirten die confessionelle und Standes-Schule als Postulate der wahren Pädagogik und überfielen die Führer der deutschen Lehrerschaft, die zugleich die Vertreter der Pestalozzi-Diesterweg'schen Richtung waren, mit heftigen Schmähungen und Verleumdungen, um sie als Feinde der Kirche und als staatsgefährliche Subjecte darzustellen. Mit solchen Thaten allein konnte aber eine neue „Schule“ nicht gegründet werden; um in der Lehrerschaft Anhang zu finden und in der Gelehrtenwelt einigen Credit zu gewinnen, war auch „Wissenschaft“ nöthig und womöglich eine philosophische Autorität, auf die man sich berufen und stützen konnte. Und hier wies die ganze damalige Sachlage auf Herbart hin, dessen System in jener Zeit den Gipfelpunkt seines Ansehens erreicht hatte, von einer Gruppe angesehener Männer vertreten wurde und nicht nur in Deutschland, sondern auch in Russland und am meisten in Österreich officielle Protection genoss, sich sogar des Wolwollens der Jesuiten erfreute. Wer sich zu demselben bekannte, war mindestens sicher, nicht für einen staatsgefährlichen oder kirchenfeindlichen Freigeist gehalten zu werden. Herbart selbst würde freilich gegen manche Beziehungen, in die nach seinem Tode sein Name gebracht wurde, protestirt haben. Denn wenn er auch für seine Person entschieden conservativ war und daher ebenso wie seine gleichgesinnten Schüler niemals mit einer öffentlichen Autorität weltlichen oder geistlichen Charakters in Conflict kam: so lag es doch seiner redlichen Gesinnung fern, in seiner Lehre irgendwie mit äußeren Machtfactoren zu rechnen oder gar sein bedeutendes Talent in den Dienst finsterer Bestrebungen und unlauterer Umtriebe zu stellen. Von der Natur nicht zum Kämpfer geschaffen, hielt er sich nicht für berufen, im politischen Leben im Gegensatze zu öffentlichen Würdenträgern für die Durchführung seiner Überzeugungen eine nachdrückliche Action zu unternehmen. Als Forscher und Professor betrachtete er als seine einzige Aufgabe, die Wahrheit zu suchen und zu lehren, und es muss ohne Einschränkung anerkannt werden, dass er, seinem Berufe mit rühmlicher Pflichttreue ergeben, dem Culturfortschritte seiner Nation redlich und erfolgreich gedient hat. Das Gleiche kann von seinen älteren (philosophischen) Schülern gesagt werden, sowie auch von denjenigen Schulmännern, welche ohne blinde Voreingenommenheit oder unredliche Nebenabsichten seine Lehren zur Fortbildung der Erziehungswissenschaft zu verwerten suchten, oder sich dafür noch heute bemühen.

Hätte man überhaupt, wie sich gebürt, die pädagogischen Doctrinen Herbart's lediglich in freier Discussion dem organischen Entwickelungsgang der Erziehungslehre eingereiht, so wäre viel Verwirrung und Unehre vermieden worden, und man würde heute auch klar sein über die wirklichen Erfolge und die thatsächliche Verbreitung dieser Doctrinen.

Die Gründer und Führer der im Jahre 61 entstandenen Partei aber, sowol an wissenschaftlichem Geiste wie an sittlichem Charakter dem von ihnen angerufenen Meister so unähnlich wie, Kleines mit Großem verglichen, viele christliche Priester und Secten dem Stifter des Christenthums, hatten von Anfang an die Tendenz, sich von der pädagogischen Gesammtgemeinde abzusondern, alle, die nicht zu ihnen hielten, als „Vulgärpädagogen" zu verachten und herabzusetzen, unter Umständen auch mit den niedrigsten Mitteln zu verfolgen, ihren Gläubigen aber die Meinung beizubringen, als fange die wahre Pädagogik jetzt überhaupt erst an, glücklicherweise auch gleich in so vollendeter Gestalt, dass man sie zum Unterschiede von aller anderen Pädagogik ohne Unbescheidenheit die „wissenschaftliche" nennen könne. Mit der Zeit hat dieses Schlagwort im Vaterlande seinen Nimbus verloren, und nun fangen die Wortführer der sogenannten Herbart'schen Schule an, den Katechismus ihrer Partei als „die deutsche" Pädagogik im Auslande hausiren zu tragen. Nun, sie mögen sonst thun, was ihnen beliebt; aber ihre Specialität für „die deutsche" Pädagogik auszugeben, sind sie nicht befugt, da die große Mehrheit ihrer Berufsgenossen ihren Meinungen, Bestrebungen und Schablonen fernsteht, und da überdies diese Meinungen, Bestrebungen und Schablonen mehr chinesisch, römisch und byzantinisch als deutsch sind. Wenn sich Deutschland einmal nicht blos auf dem Papiere, sondern in Wirklichkeit der Freiheit des Geistes, des Glaubens, der Wissenschaft, der Rede, der Schrift und Presse erfreuen wird, dann wird man ja sehen, wie viel deutsche Schulmänner der Partei vom Jahre 61 noch angehören. Jedenfalls ist es auch jetzt nur ein kleiner Bruchtheil, und die Mehrheit hat das Recht, dagegen zu protestiren, dass fremden Nationen eine Situation vorgespiegelt werde, welche auf einen allgemeinen Culturverfall hinweisen und die deutsche Nation vor der gebildeten Welt compromittiren würde. Die sogenannte „wissenschaftliche" Pädagogik, von Anfang an zur Deckung rückläufiger Bestrebungen bestimmt, ist ein pathologisches Gebilde am Leibe des deutschen Erziehungswesens und das traurigste Capitel in der bisherigen Geschichte desselben.

Wie es möglich war, dieser geistigen und sittlichen Verirrung einen Anhang, ein gewisses Relief und den Schein erheblicher Bedeutung zu verschaffen, das ließe sich leicht nachweisen, gehört jedoch nicht hierher. Einiges aber mussten wir sagen, um die im Vorworte des uns vorliegenden Werkes gemachten Andeutungen ein wenig zu erläutern. Die Äußerungen des Herrn Prof. Pinloche müssen ja im allgemeinen als zutreffend bezeichnet werden und bieten keinem Sachkenner Anlass zu Missverständnissen. Allein aus allem Gesagten geht hervor, dass mit denselben ziemlich verwickelte Verhältnisse berührt worden sind, die der Anfänger im Herbartstudium unmöglich richtig auffassen kann und die daher demselben vorerst besser ganz unbekannt bleiben, was eigentlich auch dem Sinne des Verfassers der vorliegenden Übersetzung entspricht. Denn mit Recht sagt er: Il nous semble qu'un traducteur n'a pas à prévenir le lecteur pour ou contre son auteur; son devoir est avant tout de le présenter, autant que possible, tel qu'il est, et de le livrer au jugement indépendant du lecteur. Auf welche Weise dieser Zweck nach Ansicht des Referenten am besten erreicht würde, hat er schon oben angegeben. Im übrigen aber wiederholt er den Ausdruck seiner lebhaften Hochachtung vor dem ausgezeichneten Talent und der schriftstellerischen Gewissenhaftigkeit, welche Herr Prof. Pinloche auch in seinem neuesten Werke bewiesen hat. D.

Pädagogischer Literaturbericht, anlässlich des 25 jährigen Bestandes des Reichsvolksschulgesetzes vom 14. Mai 1869 auf Anregung des k. k. Bezirksschulinspectors und Professors Dr. Karl Stejskal verfasst von Mitgliedern der Lehrerschaft des V. Wiener Inspectionsbezirks und herausgegeben von

Albert Leitich, Bürgerschuldirektor und Franz Frank, Volksschuldirector. Wien 1894, Manz (Jul. Klinkhardt & Co.). 390 S. 3 fl.

Wie vorstehender Titel zeigt, ist dieser pädagogische Literaturbericht von einer Anzahl Wiener Lehrer und Lehrerinnen mit vorwiegender Berücksichtigung österreichischer Schulverhältnisse und österreichischer Schriftwerke verfasst. Man würde aber irren, wenn man glauben wollte, das angezeigte Buch habe für Schulmänner außerhalb Österreichs kein Interesse und keinen Wert. Haben auch die Verfasser der in ihrem Vaterlande ans Licht getretenen pädagogischen Literatur mehr Raum und eingehendere Würdigung gewidmet, als derselben in anderen Werken gleicher Art zugemessen zu werden pflegt: so haben sie doch auch die einschlagenden Fachschriften reichsdeutscher, schweizerischer, kurz aller Autoren, die sich der deutschen Sprache bedienen, die gebürende Beachtung zugewendet. Ihr Bericht umfasst alles, was dem Volksschullehrer von Berufs wegen nahe gelegt ist: allgemeine Pädagogik, Schulhygiene, Muttersprache sammt Anschauungsunterricht, Fibel, Lesebuch, Behandlung der Lesestücke, Grammatik, Orthographie, Stil, ferner Heimatskunde, Geographie, Geschichte, Naturkunde, Rechnen, Geometrie und geometrisches Zeichnen, Freihandzeichnen, Schreiben, Gesang, Turnen, Handarbeit, Französische Sprache. Sind nun auch nicht alle Abschnitte gleichmäßig mit genügender Gründlichkeit und doch wünschenswerter Knappheit ausgeführt, stößt man selbst hie und da auf eine Unrichtigkeit oder mangelhafte Auffassung: so wäre es doch unbillig, an diesem Werke im Einzelnen eine scharfe Kritik zu üben, da es in Österreich der erste Versuch seiner Art ist und die Ausführung eines solchen an sich mit großen Schwierigkeiten zu kämpfen hat. Man muss anerkennen, dass die Verfasser ihrer Aufgabe mit viel Fleiß und gutem Willen obgelegen und ein Buch geliefert haben, aus dem jeder Volksschulmann viel lernen kann und das besonders als Nachschlagewerk einen Platz in allen Schulbibliotheken verdient. M.

Wiedmann, Geschichte des deutschen Volkes. Paderborn 1894, Schöningh. 8 Mk.

Die vorliegende Geschichte ist von streng katholischem Standpunkte aus geschrieben. Dieser Standpunkt zeigt sich in der Beurtheilung des Kampfes der deutschen Kaiser des Mittelalters mit den Päpsten und in der der Reformation, „die das Gepräge der Revolution, das Brandmal der ungesetzlichen Auflehnung gegen die Autorität, die Kennzeichen unheilvoller Zersetzung an sich trägt.“ (S. 355.) Der politische Standpunkt des Verfassers ist der des Preußen, der ein warmes Herz für die Größe und Machtstellung des gesammten Deutschlands hat. Der Verfasser schreibt fließend, anregend und ist in der neueren Literatur ebenso bewandert, wie in den alten Chroniken. Beweis dessen die vielfachen Zurückweisungen historischer Anekdoten und die Richtigstellung von Daten, sowie die eingeschalteten Citate aus älteren Dichtungen und Quellenschriften, die oft recht treffend das entworfene Gemälde als ein scharfes Bildchen wiedergeben. In dieser Hinsicht kann Widmann's Buch auch demjenigen empfohlen werden, der zu der Überzeugung gekommen ist, dass der Standpunkt des Verfassers nicht sein Standpunkt sein kann. Für katholische Lehrer und Schulen Preußens ist das Buch jedenfalls eine der besten populären Darstellungen der deutschen Geschichte. Auch sein Umfang (350 Seiten für das Mittelalter, 430 für die Neuzeit, 120 für die neueste Zeit bis 1894, also im ganzen 900 Seiten) macht es zu einem handlichen Compendium, wie man es zur Vorbereitung auf den Unterricht gern benützt. W.

Verantwortl. Redacteur Dr. Friedrich Dittes. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

In meinem Verlage ist soeben erschienen:

Naturgeschichtliche Randbemerkungen

in alphabetischer Reihenfolge

von F. Terks, Oberlehrer in Leipzig.

8. 82 Seiten, eleg. geh. Preis 1 Mark.

Dieses interessante Werkchen beschäftigt sich in 44 Artikeln hauptsächlich mit **biologischen** Vorgängen aus dem Gebiete der Zoologie und in 53 Artikeln mit solchen aus der Botanik. Lehrer, die den jetzigen Bestrebungen auf dem Gebiete des naturgeschichtlichen Unterrichtes Rechnung tragen möchten, finden in den „Randbemerkungen“ bequem und reichlich passende Materialien zur Ergänzung ihrer Vorbereitungen.

Zu beziehen durch alle Buchhandlungen; gegen Einsendung des Betrages in Briefmarken ist die Verlagshandlung auch gern zu frankierter Zusendung erbötig.

Leipzig und Berlin W. **Julius Klinkhardt.**



W. EMMER, Berlin C., Seydelstrasse 20.
Allerhöch. Auszeichnungen, Orden, Staatsmed. etc.

Gute Geigen

in ½, ¾ und 4/4 Größen, selbst gebaut, unübertroffen in Güte und Billigkeit, liefert mit Bogen und Kasten im Preise zu 10, 12, 15, 18, 20, 24 und 30 Mark. **Gute Zithern, Guitarren, Saiten** ꝛc. Reparaturen prompt und billig.

Friedr. Aug. Meisel, Geigenbauer in **Klingenthal i. S.**, Döhlerwald 3.

Verlag von **Friedrich Vieweg & Sohn** in **Braunschweig**.
(Zu beziehen durch jede Buchhandlung.)
Soeben erschien:

Didaktik

als Bildungslehre

nach ihren Beziehungen zur Socialforschung und zur Geschichte der Bildung dargestellt von

Otto Willmann.

Zweite, verbesserte Auflage.

Zweiter Band. **Die Bildungszwecke. — Der Bildungsinhalt. — Die Bildungsarbeit. — Das Bildungswesen.** gr. 8. geh. Preis **7 Mk. 50 Pf.** — (Preis des completen Werkes 14 Mk.)



Musikalische Universal-Bibliothek. Class. u. modn. 2- u. 4hdg. Ouverturen, Lieder, Arien etc. 800 Nrn. **Jede Nr. 20 Pf.** Neu revidirte Auflagen. Vorzgl. Stich u. Druck, starkes Papier. — Elegant ausgestattete **Albums** à 1.50, revidirt von Riemann, Jadassohn etc. — Gebundene Musik aller Editionen. — Humoristica. Verzeichn. gr. u. fr. von Felix Siegel, Leipzig, Dörrienstr. 1.

Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

PAEDAGOGIUM.

Monatsschrift

für

Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

unter Mitwirkung hervorragender Paedagogen

von

Dr. Friedrich Dittes.

XVII. Jahrgang.

7. Heft, April 1895.

Leipzig.
Verlag von Julius Klinkhardt.

Inhalt des 7. Heftes.

Abonnements-Preis pro Quartal M. 2.25.

Alle Buchhandlungen und Postanstalten nehmen Bestellungen an.

Erscheinung und Reproduction.

Von H. F. Walsemann-Hamburg.

Was durch Vermittlung der Sinne dem Menschen bewusst wird, ist Erscheinung. Die nothwendige Voraussetzung für das Zustandekommen einer solchen ist ein Scheinendes, d. i. ein Seiendes, von welchem der Vorgang des Erscheinens anfänglich ausgeht. Dieser Urgrund der Erscheinung heißt Ding an sich. Insofern der von ihm ausgehende Schein schließlich die Erscheinung als Wirkung zur Folge hat, ist dasselbe eine Ursache der Erscheinung.

Der Begriff der Ursache schließt den der Kraft in sich. Es sind also gewisse, in dem Dinge an sich entspringende Kräfte, durch welche dieses die Erscheinung hervorruft. Die Art und die Größe der Kraft ist abhängig vom Wesen des Dinges an sich, weshalb jegliche Kraftäußerung zugleich eine Wesensäußerung ist.

Die Wesensäußerung eines Dinges an sich ist jedoch nicht schon die Erscheinung. Damit letztere entstehen könne, ist nothwendig, dass die objectiven Kraftreize auf ein Subject einwirken. Dieses ist an seiner Peripherie mit Organen ausgerüstet, in denen jene ihrer Natur gemäß sich entfalten können. Die Erregung der Sinnesorgane, als Wirkung der Wesensäußerung eines Dinges an sich, offenbart die Kraft der letzteren, und die Kraft wiederum erscheint als Ursache der Erregung.

Allein auch die sinnliche Wirkung der Wesensäußerung eines Dinges an sich ist noch nicht die Erscheinung desselben. Das Zustandekommen einer solchen erfordert die Mitwirkung des erregten Subjects. Dasselbe wird zur Thätigkeit veranlasst und in seiner Thätigkeit bestimmt durch die Affection seiner Organe. Es erfährt die Intensität dieser Affection, erfasst die Qualität derselben und gestaltet das Intensiv-Qualitative nach Maßgabe seiner äußeren und inneren Localzeichen zu einem extensiven Gebilde. Man bezeichnet diese subjective Thätigkeit in ihrer Gesammtheit mit dem Ausdruck empfinden. Das Product des Empfindens heißt Empfindung.

In denjenigen Empfindungscomplexen, welche zu zusammenhängenden, für sich seienden räumlichen Gebilden ausgestaltet werden, glaubt das Subject außer ihm und an sich seiende Dinge zu erblicken, auf welche es andere nicht gegenständliche Wahrnehmungen bezieht. Es sind die Productionen des Gesichtssinnes und diejenigen des Getastes, welche zu räumlichen Gestalten sich zusammenfügen, wohingegen Schälle, Gerüche, Geschmäcke und „Gefühle“ zwar als äußerlich sich kundgeben, ohne jedoch an ihrem Orte Form und Ausdehnung anzunehmen. Empfindungscomplexe der ersteren Art heißen Erscheinungen; dagegen nennt man die nicht gegenständlichen Sinnesproducte schlechthin Empfindungen.

Da indes das Wesentliche des Erscheinungsvorganges in der Einwirkung objectiver Kräfte auf subjective Organe einerseits, in dem Innewerden und Ausgestalten dieser Reizwirkungen anderseits gefunden werden muss, so kann nicht zweifelhaft sein, dass auch die der Gegenständlichkeit ermangelnden sinnlichen Erzeugnisse den Erscheinungscharakter besitzen. Es rechtfertigt sich sonach die Fassung des Begriffs Erscheinung, wie sie Eingangs dieser Darlegungen gegeben ist, und es soll auch im folgenden dieser Fassung gemäß die Sprachform Erscheinung verwandt werden.

Die Erscheinung, welche das Subject auf Grund der erfahrenen sinnlichen Erregung producirt hat, fällt mit dem Aufhören der äußeren Reizangriffe nicht wieder der Vernichtung anheim, sondern beharrt im Subjecte. Zwar verliert sie zunächst ihre Bewusstseinsexistenz; allein es besteht die Möglichkeit, dass sie unter günstigen Umständen dieselbe wieder erlange. Es ist dies eine erfahrungsmäßige Thatsache, welche die „Energie der Kräfte“ auch auf geistigem Gebiete bestätigt. Gleichwol kann die verdunkelte Erscheinung nicht völlig aus sich selbst ins Bewusstsein zurückkehren, sondern es bedarf auch hierzu einer Mitwirkung des Subjects. Letzteres muss das frühere sinnliche Product aufs neue hervorbringen. Die erneuernde, wiedererzeugende Vorstellungsthätigkeit bezeichnet man mit dem Ausdruck reproduciren, und das Product derselben heißt Reproduction.

Wenn die verdunkelten Erscheinungen vielfach mit einer gewissen Leichtigkeit und Eigenmächtigkeit in das Vorstellen wieder eingehen, so ist es die für sie bereits geleistete subjective Arbeit, die solches ermöglicht. Den Schein einer Erneuerung aus eigener Macht haben demzufolge auch nur die oft vorgestellten und unter diesen besonders diejenigen Gebilde für sich, welche mehr formaler Natur sind.

Die weniger geläufigen und überdies inhalts- und gestaltungsreichen Reproductionen erheischen eine merkliche Anstrengung des Subjects. Zumeist ist diese sogar erheblich größer, als sie zur erstmaligen Production erforderlich gewesen ist. Fehlt doch hier der Sinnesreiz, der die für die Vorstellung maßgebenden Momente dort wirkend zur Verfügung stellte.

Nach dieser kurzen Explication der Begriffe Erscheinung und Reproduction möge die letztere zu der ersteren in vergleichende Betrachtung gestellt werden. Wir haben oben die Erscheinung erkannt als eine intensiv, qualitativ und extensiv bestimmte psychische Gestaltung. Es fragt sich zunächst, ob auch an der Reproduction, von deren psychischem Charakter man ohne weiteres überzeugt sein wird, dieses dreifache Moment hervortritt. Sollte das der Fall sein und sich sonach eine principielle Übereinstimmung beider ergeben, so werden wir alsdann nach Unterschieden zu suchen haben; denn dass solche vorhanden sein müssen, beweist der Umstand, dass der geistig gesunde Mensch in jedem Falle mit zweifelloser Gewissheit anzugeben weiß, ob er es mit einer Erscheinung oder mit einer Reproduction zu thun hat.

Die Frage nach der Extensität der Reproductionen ist unschwer zu beantworten. Einige Beispiele werden sogleich das Richtige erkennen lassen. Wer längere Zeit ein Zimmer bewohnt hat, in welchem die Möbel unverändert stehen geblieben sind, ist im Stande, sich darin auch in der Dunkelheit zu bewegen, ohne mit den Gegenständen zu collidiren. Er kann auch beispielsweise die Lampe von ihrem gewöhnlichen Platze nehmen, sie auf dem Tische bereitstellen und anzünden. Er wird sogar Hand und Fingern, je nachdem er damit die Lampe, oder die Streichholzschachtel oder ein Streichholz zu erfassen gedenkt, stets die angemessene Weite zu geben vermögen. In einem fremden Zimmer dagegen ist im Finstern eine Orientirung unmöglich; man stößt bald auf diesen, bald an jenen Gegenstand und vermag nichts an seinem Orte zu finden. Auch wenn in einem wolbekannten Raume etwas verstellt wird, so hat das für den Bewohner desselben zunächst eine gewisse Verwirrung zur Folge; geht er in der Dunkelheit am früheren Orte des fraglichen Gegenstandes vorbei, so weicht er ihm wol aus oder er tastet darnach oder langt nach einem Objecte, welches sonst auf demselben seinen Platz hatte. — Wenn jemand, der mit dabei gewesen, anderen von kriegerischen Ereignissen erzählt, so begleitet er seine Rede mit einer zusammenhängenden Reihe von Vorstellungsbildern, in denen das Erlebte aufs

neue sich zuträgt. Er versetzt sich zurück an den bestimmten Ort und in seine damaligen Verhältnisse. Er bildet innerlich den Schauplatz nach Ausdehnung, Bodenform und Bedeckung, vergegenwärtigt sich die Situation und folgt dann dem Gang der Ereignisse. Hier stellen sich ihm die Unsrigen dar, von der und der Waffengattung, im Laufschritt und mit kräftigem Hurrah vorrückend gegen die Anhöhen dort, die der Feind besetzt hält. Das Gewehrfeuer und der Kanonendonner hinüber und herüber, das Fallen eines Kameraden, das Stöhnen der Verwundeten, die eigene Verwundung an der und der Stelle, der verhältnismäßig geringe Schmerz dieser Wunde, Trompetensignale, Siegesjubel, der Kronprinz auf dem Schlachtfelde etc. — alles das stellt sich dem Erzähler wieder dar, wie er es erlebt hat, als in gewisser Entfernung außer ihm bezw. an seinem Körper geschehend, wobei die reproducirten Gestalten bei genügender Deutlichkeit auch die körperlichen Dimensionen zeigen und sich bewegen wie die wirklichen.

Diese wenigen Beispiele, welche beliebig vermehrt werden könnten, dürften genügen, um die Richtigkeit folgender Behauptung zu beweisen: Auch die Reproductionen besitzen Extensität. Sie sind nichts Raumloses in einem raumlosen Mittelpunkte des Selbst, sondern ausgedehnte Gestaltungen an der Peripherie des Bewusstseins. Sie stimmen hierin mit den Erscheinungen vollkommen überein. Auf dem Gebiete des Gesichtes und Getastes im besonderen kommt den Reproductionen auch Körperlichkeit und Beweglichkeit zu.

Wenn nun den Reproductionen eine gewisse Form wesentlich ist, so kann ihnen der Inhalt nicht fehlen; denn bloße Formen sind ein Widerspruch mit sich selbst. Es muss etwas sein, das geformt, das vorgestellt wird. Nun ermangelt freilich dieses Etwas unter gewöhnlichen Umständen der sinnlichen Gegenständlichkeit und Anschaulichkeit. Man sieht es nicht klar im inneren Blickfelde vor sich, aber man weiß darum. Allein der gewusste Inhalt ist, wie jede Erinnerung bestätigt, ein sowo intensiv, als auch qualitativ bestimmtes psychisches Material. Denn auf Grund der Erfahrung weiß man um das Farbige und das Farblose, um das Leuchtende und Nichtleuchtende, um das Geräuschvolle und um die Stille, um das Melodiöse und das Eintönige, um Hartes und Weiches, Rauhes und Glattes, um Süßes, Saures und Bitteres, um Wolriechendes und Übelriechendes, um starke und schwache Gerüche und Geschmäcke etc. Von den Vorstellungsqualitäten sind auch die Strebungen bezw. Wider-

strebungen abhängig, die infolge der reproducirenden Thätigkeit vielfach sich einstellen, und die Energie dieser subjectiven Kraftregungen entspricht der Intensität ihrer Vorwürfe.

Wenn sonach die Reproductionen subjective Gebilde sind, an denen sich sowol Extensität, als auch Intensität und Qualität unterscheiden lässt, so muss daraus ihre principielle Übereinstimmung mit den Erscheinungen gefolgert werden. Da gleichwol Unterschiede zwischen ihnen bestehen, so müssen diese anderer Art sein. Versuchen wir des weiteren uns hierüber Klarheit zu verschaffen.

Die Folge der Einstellung des Empfindungsprocesses pflegt man als Verdunkelung der Erscheinung zu bezeichnen. Selbige besteht in dem Verluste der klaren Gegenständlichkeit, welche die Producte der sinnlichen Wahrnehmung auszeichnet. Bezüglich der Reproductionen lehrt nun die Erfahrung, dass sie die klare Gegenständlichkeit der Erscheinung in nur unvollkommenem Maße wieder erlangen. Doch sind in dieser Hinsicht Abstufungen möglich. Betrachtet man die Stufe der Sinnlichkeit als die höchste, diejenige des Vergessens als die niedrigste Stufe der Vorstellungsklarheit, so ergeben sich für die Reproductionen viele Zwischenstufen, von denen indes unter gewöhnlichen Umständen nur die niedrigeren erreicht werden. In eben diesen Fällen bildet der geringere Klarheitsgrad ein unterscheidendes Moment zwischen Erscheinung und Reproduction.

Die Verdunkelung der Erscheinungen erklärt sich aus der Mitwirkung des Subjects bei der sinnlichen Erzeugung derselben. Denn „wenn die Gegenstände auch auf die Sinne wirken, so sind damit allein noch nicht innerliche Abbilder oder Nachbildungen derselben gewonnen und ins Bewusstsein gebracht. Diese müssen vielmehr erst auf Veranlassung der Sinnesorgane geschaffen, gebildet und zugleich in Bewusstsein umgesetzt werden — sind also Producte der Seelenkraft, die wir“ (Frohschammer in seinem Werke „Die Phantasie als Grundprincip des Weltprocesses“) „im allgemeinen als Phantasie bezeichnet haben.“ *) Als Kraftleistung des Subjects hat das Empfinden auch eine Anstrengung desselben zur Voraussetzung, infolgederen die andauernde Verarbeitung sinnlicher Eindrücke das vorstellende Wesen ermüdet. — Besonders wenn es gilt, neue, lebhafte und vielseitige Sinnesreize zu bewältigen, stellt sich bald eine geistige Abspannung

*) Daselbst S. 75.

ein, die bis zur gänzlichen Unempfänglichkeit selbst starken Einwirkungen gegenüber sich steigern kann. An Kindern, Touristen, an Besuchern von Ausstellungen, Theatern, Concerten u. dergl. wird solches offenbar. Die Nothwendigkeit des Schlafes als einer zeitweiligen Unterbrechung der sinnlichen Arbeit behufs Stärkung der sie verrichtenden Organe liegt hierin begründet. Dieser Zweck des Schlafes wird wiederum am vollkommensten erreicht, wenn während desselben die Gestaltung von Dingen und Vorgängen gänzlich aufhört, was im sogenannten tiefen Schlafe der Fall sein dürfte, wohingegen die Schöpfung von Traumgebilden im Halbschlafe, da sie gleichfalls das Subject anstrengt, die Stärkung desselben merklich beeinträchtigt.

Wenn nun das Subject die Erscheinung erzeugt und trägt, so ist klar, dass das Erscheinen eine Abschwächung bezw. eine völlige Aufhebung erfahren muss, sobald seine vorstellende Kraft anderweitigen Anforderungen zugewandt wird. Der fortdauernde Sinnesreiz vermag allerdings zeitweilig die Ablenkung zu verhindern. Indem aber das Subject die Erregung, welche einer bestimmten Erscheinung zugrunde gelegen hat, nicht mehr empfindet, wird es sogleich von mancherlei anderen Einwirkungen afficirt und dadurch zur Empfindung dieser bestimmt. In demselben Augenblicke, in welchem beispielsweise eine Erscheinung aus dem Gesichtskreise verschwindet, treten andere in denselben ein. Ebenso wechseln auf den übrigen Sinnesgebieten die Empfindungen in lückenloser Aufeinanderfolge. Es ist schier unmöglich, im Zustande des Wachseins auch nur einen Sinn außer Thätigkeit zu setzen. Selbst wenn man ihn auf irgend eine Weise den äußeren Einwirkungen verschließt, ist er darum nicht unthätig, sondern bringt noch den Zustand des Nicht-erregt-seins zur Empfindung. Man sieht dann die Finsternis, bezw. hört die Stille, bezw. „fühlt“ die freie Umgebung etc., und im übrigen nehmen noch rein geistige Vorgänge die vorstellende Kraft beständig in Anspruch.

Die zahlreichen sonstigen Kraftleistungen, welche beständig vom Subject verlangt werden, insbesondere die sinnlichen Gestaltungen, hindern das vollkommene Gelingen der Reproductionsvorgänge. Daher ist niemand im Stande, wachend und bei geöffneten Sinnen verdunkelte Erscheinungen zu der klaren Gegenständlichkeit der ursprünglichen zu erheben. Sonach bildet die Ursache der Verdunkelung sinnlicher Vorstellungen zugleich das Hindernis einer erneuten völligen Klärung derselben.

Es erhellt hieraus, dass der graduelle Unterschied zwischen Production und Reproduction streng genommen nicht diese selbst betrifft,

sondern die bezügliche subjective Thätigkeit. Mithin wird von gewissen Verlusten, die die Erscheinung infolge ihrer Verdunkelung erleiden soll, nicht die Rede sein können. Beispielsweise hat man die Erinnerungsbilder auf dem Gebiete des Gesichtssinnes schlechthin für farblos erklärt. Demgegenüber verdienen diejenigen Fälle Beachtung, in denen es unter gewissen Umständen gelingt, die Reproduction über das bloße Wissen um Inhalt und Form hinaus dermaßen zu klären, dass sie innerlich geschaut wird. Alsdann wird zweifellos auch die Vorstellungs-Qualität wieder zum Vorschein kommen. Wer z. B. Sehnsucht nach der Heimat empfindet und nicht in der Lage ist, dieselbe durch die das Schauen herbeiführende Heimreise zu befriedigen, verschafft sich eine Art künstlicher Befriedigung, indem er die ihn umgebenden sinnlichen Dinge und Vorgänge unbeachtet lässt und sich aller nicht auf die Heimat Bezug habenden Vorstellungen entschlägt, dahingegen mit aller Energie die heimatlichen Erinnerungsbilder in sich aufzufrischen strebt. Die einseitige und angestrengte Bemühung hat auch wirklich den Erfolg, dass die Heimat schließlich wieder im Bewusstsein erzeugt wird, wie sie dem Betreffenden früher erschienen ist, ausgedehnt, körperlich und gegenständlich, farbig und belebt. Alles stellt sich wieder so dar, wie es einstmals gewesen ist. Freilich ist das Erinnerungsbild weniger vielgestaltig, und zur Zeit kann nur Einzelnes zu einer der sinnlichen nahe kommenden Klarheit gebracht und darin erhalten werden. Auch ist der Betreffende nicht im Stande, sich der Eindrücke der jeweiligen Umgebung völlig zu erwehren. Infolge des Gegensatzes dieser zu den heimatlichen Vorstellungen entsteht das Heimweh, welches begleitet ist von dem ständigen Bewusstsein, dass die innerlich geschaute Heimat die wirkliche (die von außen her gewirkte) nicht ist.

Vollkommener und leichter noch gelingt die Reproduction verdunkelter Erscheinungen, wenn die Sinne nur wenig beschäftigt sind oder bereits im Begriff stehen, ihre Thätigkeit gänzlich einzustellen. Wer z. B. abends mit Eifer Billard gespielt hat, kann sich nachher, der Ruhe hingegeben, bezügliche Vorgänge klar vergegenwärtigen. Er findet sich dann mit den Freunden zusammen in dem betreffenden Locale, er sieht das Billard an seinem Orte und die Bälle, wie sie sind, auf demselben in bestimmter Stellung; er fühlt den Stock in seinen Händen, zielt und stößt; er hört den Zusammenprall der Bälle am Ort der letzteren, verfolgt ihren Lauf und gewahrt den Erfolg; er schaut den Mitspielern zu, hört ihre Worte und entgegnet darauf etc. — nur bleibt ihm dabei immer bewusst, dass dieses alles nicht

sinnliche Wahrnehmung ist, sondern innere Gestaltung. „Mir z. B.," schreibt hiermit übereinstimmend A. Horwicz, „passirt es häufig, dass, wenn ich abends mit einiger Anstrengung Schach spiele, rechne u. dgl., ich fast die ganze Nacht in mehr oder weniger wachem Halbschlummer Schach spiele oder rechne, wobei die Vorstellung ganz lebhaft ist, ohne dass ich sie deshalb schon für wirklich halte. Noch in höherem Grade erlebte ich diese Erscheinung, als ich einst auf der Universität einem dreiträgigen Stiftungsfeste beigewohnt hatte, wobei wir jüngern sog. Randalirfüchse fast die ganzen drei Tage und drei Nächte mit Singen, Trinken und Jubiliren verbracht hatten. Als ich die vierte Nacht erschöpft in meinem Bette lag, trat nach einem kurzen Halbschlummer ein Zustand ein, den ich mit Entsetzen als den Beginn einer Geisteskrankheit betrachtete*). Es zogen nämlich unaufhörlich, im raschesten Wechsel die Scenen des dreitägigen Gelages an meinem Geiste vorüber, und namentlich hörte ich fortwährend die Stimmen meiner Gefährten und meine eigene in den Gesängen, Scherzen und Gesprächen, die wir geführt hatten. Es war mir unmöglich, diese Erinnerungen, die von einer quälenden Lebhaftigkeit waren und in ihrer steten Wiederholung mir Überdruss einflößten, zu verbannen."

Den günstigsten Umstand für die Reproduction verdunkelter Erscheinungen bildet indes der Schlaf; denn in diesem Zustande befinden sich die Sinne nahezu in gänzlicher Unthätigkeit und nehmen daher die vorstellende Kraft nur in sehr geringem Maße in Anspruch. Das eben gereicht den latenten Kraftproductionen, sofern sie vom Subject erneuert werden, zum Vortheil und ermöglicht es, dass sie nahezu den sinnlichen Klarheitsgrad wieder erlangen. Der Träumende reproducirt zunächst die Vorstellung seiner selbst: als körperlich-geistiges Wesen findet er sich in bestimmter Umgebung und existirt darin als Erträumter, ohne sich seines wirklichen Zustandes bewusst zu sein. Personen, Tiere und Dinge sieht der Erträumte sodann als ausgedehnte, farbige oder doch leichte Gestalten in gewissen Entfernungen außer sich; die verschiedensten Handlungen und Lebensäußerungen beobachtet er an ihnen, desgleichen die mannigfachsten Erscheinungen und Vorgänge. Er hört auch Stimmen und sonstige Geräusche und Klänge; er „fühlt" die ihn berührenden Körper und ertastet deren Ausdehnung und die Beschaffenheit ihrer Oberfläche, im Falle einer Einwirkung auf sich auch die Art und die Stärke derselben; er

*) „Psychologische Analysen", I. S. 303.

schmeckt und riecht. Ja, der Erträumte wird durch das Erträumte manchmal innerlich ergriffen und veranlasst, zu schreien, zu sprechen, zu handeln. Sobald allerdings das letztere geschehen soll, macht sich ein Widerstand dagegen bemerkbar. Der Erträumte ist ja zugleich der Träumende und bedarf zur Ausübung der betreffenden Thätigkeit der Organe des letzteren. Da diese ruhen, so versagen sie den geforderten Dienst. So bemüht sich z. B. der Träumende, Stimmen hervorzubringen oder sich einer erträumten Gefahr durch die Flucht zu entziehen, allein ohne den gewünschten Erfolg. Die vergeblichen Anstrengungen belehren ihn in der Regel sehr bald über seinen wahren Zustand und bewirken dadurch die Rückkehr seines sinnlichen Bewusstseins, d. i. das Erwachen.

Hiernach stimmt die Traumwelt mit der Sinneswelt ohne Zweifel darin überein, dass sie in ebenso realen Gestalten und Vorgängen dem Subject sich darstellt wie diese. Der Träumende schaut sich als ein Objectum inmitten einer mannigfaltigen Objectivität. Nicht bloße Zeichen, nicht unräumliche Zustände, nicht immaterielle Gebilde sind es, welche dem eingebildeten Ich vorschweben, sondern Sachen, wesenhafte Dinge in räumlichen Verhältnissen, sichtbare und greifbare Objecte. Auch was aus der Traumwelt in das Gebiet des Schalles oder in das der Gerüche und Geschmäcke gehört, stimmt principiell überein mit den entsprechenden sinnlichen Wahrnehmungen. Endlich ist nicht zu verkennen, dass bei aller Willkür und Wunderlichkeit in der Anordnung erträumter Dinge und Vorgänge im ganzen ein gewisser Zusammenhang vorhanden ist. „Wer weiß zu sagen, wie lang und fein ausgesponnen, wie folgerichtig durchgeführt ein solcher Traum werden könnte. Wenn alles darin im höchsten Grade gesetzmäßig und der Natur folgend geschehe, so würde kein anderer Unterschied vom Wachen bestehen, als die Möglichkeit des Erwachens, das Abreißen dieser geträumten Reihe von Anschauungen.“ *)

Die Realität der Traumgestalten hat von jeher die Verwunderung des Menschen erregt. Man hat nicht zu begreifen vermocht, wie bei der Unthätigkeit der Sinne Stücke der Außenwelt dem Bewusstsein zugänglich werden können. Wir sind nach unsern bisherigen Darlegungen soweit darüber im klaren, als dieselben ergeben haben, dass auch alles, was im Zustande des Wachseins außer uns erscheint, nicht Ding an sich ist, sondern Product des Empfindens, d. i. subjective Kraftleistung. Wie diese bei der sinnlichen Erzeugung sich ausnimmt,

*) v. Helmholz, „Die Thatsachen in der Wahrnehmung“.

ebenso und nicht anders wird sie bei der Reproduction beschaffen sein. Sinnenwelt und Traumwelt, beide sind subjectiver Natur und daher wesentlich nicht voneinander verschieden. Die Verwunderung, welche die letztere erregt, ist das natürliche Gegenstück zu dem Zweifel an der Subjectivität der ersteren. Beide schwinden mit der Erkenntnis, dass jegliche Erscheinung nichts an sich und unabhängig vom Subject Existirendes ist, sondern ein Product subjectiven Schaffens.

Wenngleich nun die Traumschöpfungen rücksichtlich ihres Klarheitsgrades den Sinnesschöpfungen nahekommen, so erreichen sie die Stufe derselben doch nicht vollkommen. Vielmehr ist die Traumwelt, als Ganzes betrachtet, verhältnismäßig eng begrenzt, durchweg verschwommen, auch nicht so vielgestaltig und wechselvoll, wie die Sinnenwelt. Die erträumten Vorgänge ermangeln überdies einer detaillirten Entwicklung *); „so umständlich träumt man nicht“. Ebenfalls fehlt den Tönen so der rechte Klang und den sonstigen Vorstellungen die sinnliche Lebhaftigkeit. Indes beweisen diese Thatsachen nichts gegen die behauptete principielle Übereinstimmung von Traum und Wirklichkeit. Sie stellen sich lediglich dar als graduelle Unterschiede der Gestaltungen, die zurückzuführen sind auf die größere oder geringere Leichtigkeit des psychischen Schaffens bei sinnlicher Mitwirkung im Zustande des Wachens bezw. ohne dieselbe im Schlafe. —

Außer dem soeben erörterten verschiedenen Klarheitsgrade ist zwischen Erscheinung und Reproduction ein Unterschied nicht vorhanden. Gleichwol muss es noch ein inneres Moment geben, vermöge dessen man das sinnliche und das rein psychische Schaffen auseinanderhalten kann; denn dazu ist jeder, auch den klarsten Traumgebilden gegenüber, im Stande. Wenn nicht noch vor, so doch nach dem Erwachen wird man sich stets klar darüber, dass das Geträumte ein Traum gewesen ist, ein Sein und Geschehen, das der sinnlichen Außenwelt nicht angehört hat. Ich persönlich kann übrigens versichern, nicht selten schon während des Traumes gleichsam nebenher gewusst zu haben, dass das erträumte Stück Welt trotz seiner Objectivität und Realität ein wirkliches (d. i. ein von außen her gewirktes) nicht war. Ja, ich erinnere mich bestimmt, dass dieses Wissen, wofern der Traum ein belästigender war, für mich dann die Veranlassung gewesen ist, Anstrengungen zu machen zur Beseitigung des

*) Lessing, Minna v. Barnhelm, III, 3.

drückenden Zustandes. Ich habe dann wol während des Traumes eine Änderung der Körperlage, davon ich eine Beseitigung des lästigen Druckes erwartete, ausführen wollen und — manchmal allerdings erst nach längeren Anstrengungen — auch ausgeführt. Letzteres hatte alsbald das Erwachen und damit gleichsam eine Abwälzung der drückenden Gestalten zur Folge.

Wie dem auch sein möge, jedenfalls besteht zwischen Schlaf und Wachen eine scharfe Grenzlinie, nicht minder scharf als diejenige zwischen Denken und Wahrnehmen. Da solches aus den Producten des subjectiven Schaffens wol schwerlich erklärt werden kann, so muss man auf das ihnen zugrunde liegende Schaffen selbst zurückgehen. In der That ist zwischen Produciren und Reproduciren, trotz principiell übereinstimmender und graduell oft nicht sehr verschiedener Resultate Unterschiedliches unschwer aufzufinden. Jenes kommt zustande durch die vermittelnde Thätigkeit der Sinne und hat zudem eine Umsetzung der physischen Reizwirkungen in psychische Kraftmomente zur Voraussetzung; dieses dagegen geschieht, während die sensiblen Organe ruhen oder von anderweitigen Dienstleistungen in Anspruch genommen sind, und die zu erneuernde Kraftleistung besitzt bereits den psychischen Charakter. Ob es nun die vorstellende Arbeit mit Hilfe der Sinne verrichtet oder ob eine Mitwirkung derselben nicht statt hat, kann dem Subject so wenig unbekannt bleiben wie der Ursprung und die Natur dessen, was es verarbeitet. Der Totaleffect bezüglicher Erkenntnisse ist im einen Falle das sinnliche, im anderen das geistige Bewusstsein. Ersteres schließt das Wissen um die Arbeit der Sinnesorgane und um die Objectivität des Verarbeiteten in sich; letzteres besagt, dass die schaffenden Acte rein psychische sind. Jenes verleiht seinem Inhalte den Charakter des Wirklichen; dieses verweist den seinigen in das Gebiet des Ideellen.

Das sinnliche Bewusstsein ist, wie das geistige, gleichsam der innere Grund, auf welchem die Schöpfungen erwachsen. Die Verschiedenheit dieses Grundes bietet in allen Fällen eine sichere Handhabe, um das Sinnliche (als das Wirkliche) von dem Geistigen (als dem Nicht-Wirklichen) zu unterscheiden. Auch der Traum ist hierdurch gekennzeichnet und der Wirklichkeit gegenübergestellt: Das Leben ist kein Traum.

Über das Wesen und die erziehliche Behandlung des Schwachsinns.

Von Dr. A. Gündel-Leipzig.

Immer allgemeiner und intensiver werden das Interesse und die Fürsorge, die man namentlich seit den letzten 50 Jahren den geistig Armen unter der menschlichen Gesellschaft zuwendet. Überall sucht man Anstalten für Idioten zu gründen. Weil diese aber nicht, wie die Pilze, in einer Nacht aus der Erde schießen können, so hilft man sich in den Städten, in denen die Zahl der Schwachsinnigen ungefähr mindestens eine Classe füllt, oder wo diese Unglücklichen der besonderen Gunst des Directors oder Inspectors sich zu erfreuen haben, mit sogenannten Schwachsinnigen- oder Nachhilfe-Classen. In diesen wird dem Normalunterrichte nicht etwa nur nachgeholfen, wie man vielleicht aus dem Namen schließen könnte, es wird vielmehr den Kindern ein infolge entsprechender Modificationen des Lehrstoffes und geringerer Schülerzahl sich mehr dem einzelnen Individuum anpassender Unterricht zu theil, der sich auf die wichtigsten Disciplinen der Volksschule, unter Hinzufügung und besonderer Betonung des Handfertigkeitsunterrichtes erstreckt. Große Städte haben es, allerdings nur sehr vereinzelt, sogar schon zu ganzen Schwachsinnigen-Schulen, vielgliedrigen, 2- bis 4stufigen Organismen gebracht. Das genügt aber immer noch nicht, weiter strebt man, der geschlossenen Anstalt zu. Die bloßen Classen und Schulen sind kümmerliche „Nothbehelfe", von denen nichts oder nur sehr wenig zu erwarten ist! Und doch hat die öffentliche Schwachsinnigen-Schule oder -Classe auch schon eine fast 30jährige Praxis und ganz gewiss auch schon ihre Erfolge hinter sich. So ganz ohne Daseinsberechtigung scheint sie also, ganz abgesehen von ihrer Interimsbedeutung, doch nicht zu sein. Eine Stimme hat mir das vor kurzer Zeit erst wieder bestätigt. Sie tönte vor einigen Jahren als Beschluss des Berliner Rectorenvereins hinaus in die Öffentlichkeit und verlangte trotz der trefflich geleiteten Dalldorfer Anstalt noch besondere Schwachsinnigen-Classen.

Suchen wir dem Grunde, der einen Verein von mehr als 100 erfahrenen Schulmännern zu einer solchen Forderung veranlassen konnte, auf die Spur zu kommen, indem wir das Wesen des Schwachsinns genauer ins Auge fassen.

Nachdem Guggenbühl im Jahre 1840 den weitschallenden Hilferuf aus den Alpen hatte ertönen lassen, gründete er im folgenden Jahre, durch den pecuniären Erfolg seiner Worte dazu in den Stand gesetzt, die bekannte Anstalt auf dem Abendberge bei Interlaken, in die er bald 20 Zöglinge aufnahm. Er erreichte in den Augen der Welt große Erfolge und belehrte dadurch die Menschheit, dass für die Idioten überhaupt etwas geschehen könne, und dass die Anstalt die einzig geeignete Stätte dafür sei. Sein Beispiel und seine Mahnung fanden Nacheiferung und Gehör. Überall, in Frankreich, Deutschland, in der Schweiz etc. wurden Idiotenanstalten errichtet, die Tausenden jener unglücklichen Kinder zum Segen gereichten, indem sie dieselben vor totaler Verwahrlosung behüteten.

Diese Anstalten standen rein im Dienste der allgemeinen Nächstenliebe. Sie waren von werkthätigen Vereinen, Provinzen, ja sogar, wie in Sachsen, vom Staat auf Anregung einzelner ins Leben gerufen worden. Die Anforderungen, die man in geistiger und körperlicher Hinsicht stellte, waren niedrig, die Entschädigung, die man leistete, war gering. Bald aber wurde es anders. Die vorhandenen Anstalten reichten bei weitem nicht aus. Anmeldungen waren auf Jahre hinaus vorhanden, aber es fehlte an Raum zur Aufnahme. Ferner wollten die vornehmeren und besitzenderen Classen ihre Schmerzenskinder nicht mit denen jedes Bettlers an einem Tische und in einer Stube wissen. Auch glaubten sie, könne und werde infolge eines höheren Pensionsgeldes eine leiblich und intellectuell individualisirendere Behandlung eintreten. Drittens fehlte es nicht an Leuten, hatte doch Guggenbühl den Reigen derselben eröffnet, welche den Wünschen jener Classen Rechnung trugen, aber dabei in erster Linie ihren Vortheil, in zweiter erst die Sache selbst vor Augen hatten.*) Endlich waren auch Männer da, die aus rein ethischen Motiven den Idiotismus zum Gegenstand ihres Studiums und seine Heilung zu ihrer Lebensaufgabe ge-

*) Guggenbühl soll 600000 Franks hinterlassen haben, nach nur 17 jähriger Abendberg-Praxis, trotz seiner kostspieligen Reisen, die ihn oft halbe Jahre lang den Fuß nicht in die Anstalt setzen ließen. Ein Zögling zahlte, wie in dem Gutachten der Regierungscommission, die die Anstalt inspicirte, steht, 100 Pfund Sterling. Man bedenke die Zeit und die Summe!

macht hatten, die ein Feld für ihre Thätigkeit suchten und, da die Gründung neuer öffentlicher Anstalten unterblieb, sich zur Errichtung von Privatinstituten entschlossen. Nun hofften gewisse Eltern, deren Kinder gar nicht so vollidiotisch waren, dass ihre Unterbringung in einer Anstalt nöthig gewesen wäre, dass bei so tüchtigen Leuten und trefflichen Einrichtungen auch die Halbidioten oder Schwachsinnigen gut aufgehoben sein müssten. Dazu kamen noch die Bequemlichkeit mancher Familien und die Reclame einzelner Unternehmer, namentlich die „sentimentalen Institutsberichte," wie Wildermut sie nennt, so dass in die Anstalt für eigentliche Vollidioten, deren Behandlung sich fast ausschließlich auf die leibliche Pflege beschränkt, auch bildungsfähige Halbidioten traten, die durch irgend welche Abnormitäten hinter der Durchschnittsentwicklung des kindlichen Geistes zurückgeblieben waren.

Ein Umstand machte die Aufnahme solcher Halbidioten besonders wünschenswert. Erlaubte man sich doch, den verhältnismäßig guten Zustand derselben auf die erziehliche Einwirkung der Anstalt zurückzuführen. Die meisten der Besucher glaubten ja gern daran. Die Hoffnung, auch ihr Kind dereinst soweit gefördert zu sehen, ließ sie blind sein und die großen pecuniären Opfer mit Freuden bringen. Wiederum war es Guggenbühl, der in dieser Hinsicht von seinen Zeitgenossen offen des Betruges bezichtigt wurde. Die Männer der medicinischen Wissenschaft selbst, aus deren Reihen er hervorgegangen war, und die sein Auftreten anfänglich mit Freuden begrüßt und unterstützt hatten, verurtheilten ihn.*) Das war vor 35 Jahren. Jetzt hört man sehr oft gerade vom Arzte den Rat ertheilen, ein irgendwie abnormes Kind einfach der Anstalt zu übergeben, unbekümmert darum, ob für dasselbe in erziehlicher Hinsicht etwas dort zu holen sei. Es kommt eben dem Arzte in erster Linie auf die Hygiene, in der die Anstalt vor der Familie manches voraus haben mag, und in zweiter erst auf die Erziehung an. Vor allem wird es niemand mehr einfallen, einer Anstalt vorzuwerfen, ihre Zöglinge seien keine Idioten und das Paradiren mit den Besserbegabten sei eitel Flunkerei. Im Gegentheil, man staunt die „Prachtexemplare von Heilung", wie Griesinger sich ausdrückt, an, rühmt die Trefflichkeit des Institutes und seines Leiters, schreibt, womöglich gegen einen billigeren Pensionspreis, Anerkennungsbriefe mit dem Rechte der Veröffentlichung u. dgl. m.

*) Die Berner Commission constatirte von 18 Zöglingen 4 als „körperlich und geistig gesund und normal entwickelt".

Höchstens gesteht man sich nach einem Anstaltsbesuche ganz im geheimen ein, dass eigentlich doch vieles recht gemacht und gezwungen erschienen sei, dass die Kinder eine eigenthümliche Scheu gezeigt hätten, dass man doch bei weitem nicht alle Kinder zu Gesicht bekommen habe etc.

Selbst im Princip werden viele Sachverständige noch für eine Unterbringung Schwachsinniger in geschlossenen Anstalten sein. Häufiger fast, glaube ich, wird man genügend orientirte Eltern zur gegentheiligen Ansicht bekehren können. Aber auch, wenn das geschehen wäre, würde es doch schwer halten, sie zu einer Ausnahme zu bewegen. Es ist ihnen im Gegentheil eine Beruhigung, dem Zuge der Zeit zu folgen und ihr Kind in einer Anstalt mit hundert anderen Schicksalsgenossen unterzubringen und sich mit den Eltern derselben in dem Gedanken einig zu fühlen, keine Kosten gescheut zu haben, um das Los des unglücklichen Wesens zu bessern.

Hinsichtlich der anzuwendenden Erziehungsformen bei Schwach- und Blödsinnigen sind die Ansichten zwar fast immer getheilte gewesen, doch waren es meist nur sehr vereinzelte Stimmen, die sich in dieser Principienfrage der in beiden Fällen für die Anstalt schwärmenden Majorität gegenüber ablehnend verhielten. So sehr aber Sengelmann in seinem Idiodophilus gegen die Stötzner'schen Ausführungen sich wenden mag, die in den „Schulen für schwachbefähigte Kinder“ und in „Altes und Neues aus dem Gebiete der Heilpädagogik“ niedergelegt sind und deren Realisirung die Anstalt zum bloßen Asyle herabdrücken würde; so sehr er auch als langjähriger Director einer der größten Anstalten Deutschlands aus eigener Erfahrung zu sprechen berechtigt und im Stande sein und so sehr er auch die vom Beginn der Idiotenfürsorge an fast ausschließlich geübte Anstaltspraxis als Gewährsmann herbeiziehen mag: wir müssen trotz alledem bei unserer Ansicht verharren, die bereits Männer wie Brandes und Georgens, wenn auch nicht so bestimmt, so doch dem Sinne nach vertreten haben, die schon in den sechziger Jahren von Stötzner in Leipzig ebenso geschickt, wie erfolglos verfochten wurde und die auch in diesen Blättern bereits einen Interpreten in dem Braunschweiger Hauptlehrer Kielhorn gefunden hat. Sie geht dahin: Trennung von Blöd- und Schwachsinnigen, dem Blödsinnigen Regierung und Verpflegung in der Anstalt, dem Schwachsinnigen, mit einigen Ausnahmen, von denen wir noch weiter unten reden werden, Unterricht in der entsprechenden Schule und Zucht in der Familie!

Betrachten wir die Gründe, auf denen unsere Meinung sich auf-

baut, genauer. Sie resultiren aus dem Wesen des Schwachsinns, aus dem der Anstalt und aus der Praxis, die in vielen Anstalten gehandhabt wird.

Unsere Aufgabe wird in Nachstehendem vor allem sein, zu beweisen, wie das Wesen des Schwachsinns selbst eine Erziehung außerhalb der Anstalt verlangt.

Um dies thun zu können und um das Wesen dieser Geistesabnormität genauer zu beleuchten, müssen wir sie in Gegensatz bringen zum Vollidiotismus. Was verstehen wir überhaupt unter Idiotie?

Von der sprachlichen Bedeutung des aus dem Griechischen stammenden Wortes und von den verschiedenen darüber aufgestellten sachlichen Definitionen sehen wir hier ab. Wir halten uns nur an die Erklärung, die Griesinger in seiner Pathologie und Therapie der psychischen Krankheiten, 2. Aufl. S. 352 gibt. Nach ihm ist Idiotismus ein Schwächezustand des Vorstellungsvermögens, als der Grundseelenthätigkeit. Dabei unterscheidet er weiter die schwereren Fälle geistiger Nullität (fatuitas) und die leichteren bloßen Schwachsinnes (imbecillitas). Auch diese Eintheilung behalten wir bei und verstehen unter der fatuitas den eigentlichen Blödsinn oder Vollidiotismus und unter der imbecillitas den Schwachsinn oder Halbidiotismus.

Dieser Zweitheilung stellt man oft eine Dreitheilung gegenüber, indem man die Halbidioten in Schwachsinnige und Schwachbefähigte trennt. Darnach sollen die Schwachsinnigen hochgradiger idiotisch sein, als die Schwachbefähigten. Sofern es sich dabei nur um eine Nomenclatur handelt, sofern kann man diese Ausdrücke gelten lassen. Der Sache entsprechen sie nicht. Die schwache Befähigung kann ebensogut die Folge einer mehr oder weniger gleichmäßig alle Sinne berührenden Stumpfheit sein, bei vollständig intacten Centralorganen, wie bei den als schwachsinnig bezeichneten Individuen die Sinne normal ausgebildet sein und die Ursachen des Schwachsinns nur in der mangelhaften Beschaffenheit der Großhirnrindenzellen liegen können. Es ist daher der eigentlichen Bedeutung beider Wörter zuwider, zwischen ihnen einen graduellen Unterschied festzustellen. Man könnte höchstens Schwachsinn schwereren und leichteren Grades unterscheiden, wie es z. B. Schüle in seiner „Klinischen Psychiatrie“ thut. Als zu dem letzteren Grade gehörig muss man dann diejenigen Kinder betrachten, die nach Georgens „sich zu praktischen Geschäften tauglich erweisen und sich mit ihrer Umgebung vollständig zu verständigen

vermögen, aber in der Schule durchaus keine Fortschritte machen".*) Zwischen diesen und den eigentlich Blödsinnigen befänden sich dann die Schwachsinnigen schwereren Grades. Diese aber sind ebenso, wie die Schwachsinnigen leichteren Grades, nicht nur „vegetirende Fleischmassen", wie die Vollidioten, sondern ihr Geist ist für die Einwirkungen eines anderen Geistes noch empfänglich und der Herrschaft über den Körper nicht verlustig.

Der Unterschied zwischen Voll- und Halbidioten bedingt nun eine Reihe besonderer pädagogischer Consequenzen, die in Bezug auf die Erziehungsformen weit auseinander gehen. Betrachten wir nämlich das Verhalten beider Kategorien gegenüber der pädagogischen Einwirkung, so ergibt sich ganz von selbst der eine wesentliche Unterschied: der Schwachsinnige ist bildungsfähig, der Blödsinnige ist es nicht.

Der Begriff „bildungsfähig" ist aber so ungeheuer dehnbar und kann so verschieden aufgefasst und angewendet werden, dass zur weiteren Besprechung eine genauere Fixirung dessen, was wir darunter verstehen wollen, unbedingt nöthig ist. Bildung kann äußerlich, innerlich und beides zugleich sein. Äußere Bildung, Dressur, Wolanständigkeit betrifft die Umgangsformen. Innere Bildung wird erreicht durch Pflege und Entwicklung sämmtlicher Seelenvermögen. Über beiden Arten steht als höchstes Erziehungsziel: „in der schönen Form die schöne Seele". Dabei ist zu bemerken, dass sich sichere Grenzen zwischen den einzelnen Stufen in Ansehung der verschiedenen Individualitäten nicht ziehen lassen. Die Linien werden immer nach der einen oder anderen Seite mehr oder weniger abweichen. Absolut bildungsunfähig ist natürlich nur der, der auch nicht die einfachsten Formen, und seien es nur die zur Befriedigung der menschlichen Bedürfnisse nöthigen, sich anzueignen fähig ist. Dergleichen Fälle kommen

*) Diese Kinder weder als schwachsinnig, noch als idiotisch beschränkt zu bezeichnen, wie Georgens in seiner „Heilpädagogik" will, ist wol kaum angängig. Es ist mindestens doch eine Schwäche des Vorstellens, wenn ein Kind mit 14 Jahren noch nicht 7 + 8 zusammenzählen oder 3 Laute zu einem Worte verbinden kann, ganz abgesehen davon, dass ein solches seine Stupidität im äußeren Verkehr zum Ausdruck bringen wird. Nur fällt dieselbe nicht so auf, weil sie sich in Kleinigkeiten äußert, an denen man achtlos vorübergeht, und weil man vor allem von einem geistig so schwachen Kinde ein dem entsprechendes äußeres Auftreten erwartet hätte. Auch hat die Praxis sich bis jetzt durchaus nicht an die Georgensschen Auslassungen gekehrt und sie kann es auch nicht, da es sich hier um den gesammten geistigen Zustand eines Individuums, nicht aber um seine körperliche oder blos sprachliche Gewandtheit handelt.

ja auch bei ausreichend functionirenden Gliedmaßen vor. Wir müssen für unsern Zweck den Begriff der Bildungsunfähigkeit etwas erweitern und begreifen darunter auch noch diejenigen, die zu einer Befolgung der elementarsten Anstandsregeln abgerichtet werden können, die daher nur einer inneren Bildung vollständig unzugänglich sind. Von Bildungsfähigkeit in unserm Sinne würde man dann bei dem Kinde sprechen können, das in seinem äußern Thun eine innere treibende Kraft verräth, dessen Handlungen also nicht reflectorisch und automatisch geschehen, sondern sich immer auf einen psychischen Parallelvorgang zurückführen lassen.

Demgemäß unterscheiden sich beide Krankheitszustände dadurch voneinander, dass das Thun und Treiben des Schwachsinnigen ein bewusstes ist, während sich die Handlungen des Blödsinnigen nur selten über das Niveau des Automatismus erheben.

Dazu kommt als wesentlichste Begleiterscheinung, dass die ersteren ihren Gedanken durch die Sprache in allgemein verständlicher Form Ausdruck verleihen können, wenn nicht specifisch sprachliche Defecte vorliegen, während die letzteren in ihren Reden, selbst ohne besondere organische Sprachstörungen, meist unverständlich bleiben. Freilich sind die Grenzen auch hier sehr flüssige, und man kann bei einer Classificirung geistig Abnormer immer nur von Fall zu Fall und zwar nur dann entscheiden, wenn man die Betreffenden vorher einer gründlichen, oft sehr langwierigen Prüfung unterzogen hat. Dabei darf man sich aber, wie das leicht geschehen kann, durch die Sprache des Kindes nicht irreführen lassen und etwa von relativ correcter Rede stets auf eine relativ bessere Beanlagung schließen wollen. Man muss sich immer vor Augen halten, dass die Psyche die Hauptsache ist, und dass die Sprache nur mit dazu dient, jene erkennen zu lassen. Der Hauptwert bei der Prüfung eines Idioten mit formell gut gebildetem Ausdruck ist dann darauf zu legen, zu untersuchen, in wieweit Wort und Sache sich decken. In den weitaus meisten Fällen aber wird man bei einem Schluss auf das Innere von der Sprache aus urtheilen können, wie diese ja auch im Leben des Einzelnen, wie in dem der Gesammtheit als das Thermometer der geistigen Entwicklung angesehen wird.

Gehen wir nun auf die Symptomatologie von Schwachsinn und Blödsinn genauer ein. Kant bezeichnet das Wesen des Vollidioten als Seelenlosigkeit. Herbart vergleicht den Unglücklichen gar mit einer Pflanze, der als solche aber wachse und gesund sei. Griesinger sagt: „Das Thier percipirt die Außenwelt, es ist vollendet in seiner

specifischen Organisation, es vermag seine Seelenvorgänge, seine Empfindungen, Triebe mit seinen Mitteln zu äußern; jene entarteten Geschöpfe stehen insofern weit unter dem gesunden Thiere.“ Die Vollidioten vermögen höchstens die Gegenstände ihrer Umgebung wahrzunehmen, aber nicht aufzufassen. Die peripheren und centralen Nervenenden sind verkümmert, die Leitungsbahnen selbst zerstört, so dass bei ihnen oft eine fortwährende Wiederholung und eine doppelte und dreifache Intensität eines für Normale ausreichenden, einfachen Reizes dazu gehört, um überhaupt empfunden zu werden. Appercipirt wird nur in den allerseltensten Fällen, und geschieht es ja einmal, so ist im nächsten Augenblicke die Vorstellung aus dem Bewusstsein wieder entschwunden. Dieses bleibt stundenlang vollständig apathisch, ohne jeden activen Wechsel der Vorstellungen. Willkürliche Verbindungen finden höchstens nach einer oberflächlichen Gleichzeitigkeitsassociation statt, von einer apperceptiven Verarbeitung des Bewusstseinsinhaltes ist keine Spur. Einen Begriff zu zergliedern und dessen Theile zu einander in Beziehung zu setzen, also zu denken, vermögen diese Geschöpfe nicht. Geschichten hören sie theilnahmlos an, oder sie lachen beim tragischsten Schlusse derselben als Beifallsbezeugung über das ganze Gesicht, hüpfen und klatschen gewohntermaßen mit den Händen; Befehle bewirken oft kaum eine willkürliche Bewegung ihres Körpers, sie stieren meist träumend vor sich hin, oder blicken, ohne mit der Wimper zu zucken, unverwandt in das grellste Sonnenlicht, oft treiben sie Onanie etc. Oder sie laufen, im Gegensatze zu den oben geschilderten, torpiden Typen, fortwährend im Zimmer umher, schwatzen theils vernehmlich und lautrichtig, theils unverständlich und verworren Wörter, Redensarten, Liederanfänge u. dgl. m. ununterbrochen vor sich hin, wimmern oder heulen beständig, müssen Klötzchen, Papierschnitzel, Kugeln, Knöpfe etc. stets in den Händen haben, beklopfen und betasten alles, kauen an den Fingernägeln und beißen sich die Finger wund, schlagen mit dem Kopfe gegen die Wand, führen mit den Händen die bekannte Bewegung der Affen, oder mit dem Oberkörper die wiegende der Bären aus und was dergleichen Dinge mehr sind. Die Sprache der Vollidioten ist äußerst mangelhaft. Oft geben sie nur abgebrochene, grunzende Töne von sich. Schwierigere Wörter und einfache Sätze bringen sie nicht heraus. Sie reden von sich in der 3. Person und setzen jedes Zeitwort in die Infinitivform. Oder ihre Sprache ist zwar gut articulirt, wie schon gesagt, aber sinnlos. Verständige Willensimpulse zeigen sie höchstens, wenn es gilt, natürliche Bedürfnisse zu befriedigen und auch da noch nicht

stets. Dazu kommen noch meistens Lähmungen und sonstige körperliche Defecte, so dass diese Ärmsten der Armen zu praktischen Arbeiten weder äußerlich noch innerlich disponirt sind.

Für so geartete Kinder ist natürlich die Anstalt der geeignetste Aufenthaltsort, da es bei ihnen nur auf eine leibliche Pflege, höchstens noch auf eine Eindrillung der primitivsten Anstandsregeln ankommen kann. Eine Heilung des Blödsinns auf intellectuellem oder anderem Wege herbeizuführen, ist unmöglich und sie zu betreiben würde reine Sisyphusarbeit sein; denn das Wesen dieser Krankheit ist nicht blos geistige Schwäche, sondern geistige Nullität.

Anders liegen die Verhältnisse beim Schwachsinn. Mit demselben behaftete Personen sind der Außenwelt zugänglich. Ihre Reizschwelle liegt bedeutend tiefer, als die der Vollidioten. Sie empfinden nicht nur äußere Reize, sie werden sich derselben auch bewusst. Ihr Bewusstsein besitzt sogar die Fähigkeit, die appercipirten Bilder aufzubewahren, miteinander zu associiren und an geeigneter Stelle zu reproduciren. Nur entwickelt sich bei ihnen alles psychische Geschehen später, langsamer, beschränkter und unsicherer. Nach dem heutigen Stande der physiologischen Psychologie hat dies in folgendem seinen Grund:

Die Intelligenz eines Menschen hängt ab von der Quantität und Qualität des Gehirnes. Je größer dasselbe in den Stirnhälften ist und je mehr und tiefere Windungen es besitzt, desto mehr Rindensubstanz ist vorhanden. Diese besteht nachgewiesenermaßen aus kleinen, mit einer Flüssigkeit angefüllten Ganglienzellen, die durch zahlreiche Fasern untereinander in Verbindung stehen. Unter diesen Zellen, die, nach ihrem Flüssigkeitsinhalte und nach dem sie umgebenden Fasernetze nun auch qualitativ verschieden sein können, hat man sich die somatischen Organe der Vorstellungserzeugung zu denken. Die Flüssigkeit kann durch einen äußeren Reiz oder durch eine innere Veranlassung in Erregung versetzt werden. Aus diesem materiellen Vorgange entsteht die psychische Erscheinung. Wie das zugeht, ist uns noch unbekannt, und Griesinger sagt, „selbst wenn ein Engel vom Himmel herabstiege, um uns darüber aufzuklären, unser Verstand wäre gar nicht fähig, es zu begreifen“. Der Grad der Erregung bedingt die Klarheit und Deutlichkeit der Vorstellungen; je schneller und stärker die Flüssigkeit sich erregen lässt, desto besser wird der Mensch auffassen. Abhängig aber ist der Grad der Erregung von der Intensität des Reizes, von der Beschaffenheit der Sinnesnerven und von der Fähigkeit der betreffenden Ganglienflüssigkeit, sich er-

regen zu lassen. Die durch den Reiz ausgelöste Bewegung lässt nun, falls das Bild ein dauerndes ist, in seiner Zelle, oder wie manche Physiologen annehmen, in der dieser entsprechenden Erinnerungszelle eine Disposition zurück, jederzeit bei geeigneter Veranlassung in den schwingenden Zustand zurückkehren zu können. Dadurch entstehen die Erinnerungsbilder. Diese werden natürlich um so vollkommener sein, je dispositionsfähiger sich die Zellen zeigen, je leichter sie sich also wieder in die ursprüngliche Erregung zurückversetzen lassen. Ferner stehen, wie schon gesagt, die einzelnen Ganglien untereinander und mit den Nervenfasern durch zahlreiche Ganglienfäserchen in Verbindung. Diese übertragen die Erregung eines Ganglions auf ein anderes. Dadurch werden die Einzelbilder zu Gesamtheiten verbunden, zu einander und zu der letzteren in Beziehung gesetzt, kurz es wird Association oder, um mit Wundt zu reden, Apperception mit all ihren Arten und psychischen Folgerungen möglich.*) Die Intensität und Zahl dieser Schwingungen hängt natürlich in erster Linie von der Intensität der Urzellenschwingung, in zweiter aber von der Zahl und der Beschaffenheit der Leitungsbahnen ab.

Das Gehirn des Schwachsinnigen weist nun, wie die anatomischen Befunde zeigen, oft quantitative Abnormitäten bezüglich der Masse sowol, als auch bezüglich der Zahl und Tiefe der Windungen im Vorderhirn beider Hemisphären auf. Es wird demnach weniger graue Substanz, also überhaupt weniger Raum für Vorstellungen besitzen, als das Hirn normaler Menschen. Dagegen hat man mit Sicherheit Angaben über qualitative Abweichungen der Hirnmassen, wie bei Gehirnerweichung, hier noch nicht machen können. Da aber, was Professor Pelmann in dem Vorwort zu Sollier's Buch: „Der Idiot und der Imbecille“ offen bekannt, die Idiotie das Stiefkind der medicinischen Wissenschaft bisher geblieben ist, so darf man doch wol hoffen, dass in der Jetztzeit, in der die Stiefkindschaft zu Ende zu gehen scheint, auch in die bisher dunkelsten Punkte des ganzen Krankheitszustandes einiges Licht gebracht werde. Wenn es ferner, wie Ziehen in seinen Vorlesungen über physiologische Psychologie sagt, Aufgabe dieser Wissenschaft ist, den nachweisbaren Wechselverkehr zwischen Seele und Leib genauer zu beleuchten, und da, wo materielle Unterlagen

*) Wir werden bei unseren weiteren Ausführungen dem System der Associationspsychologen folgen, nicht aus principiellen Gründen, auch nicht, weil wir, wie Ufer in seinem „Wesen des Schwachsinns“ die Apperceptionslehre Wundt's nicht für ausreichend hielten, sondern weil uns die Associationstheorie einfacher dünkt.

für psychische Erscheinungen noch fehlen, wenigstens die Möglichkeit eines Parallelismus derselben zu cerebralen Vorgängen nachzuweisen, so werden auch wir auf Grund der analogen psychophysiologischen Resultate bei Normalen für die durch die Erfahrung an Schwachsinnigen bereits gewonnenen, rein seelischen Ergebnisse physiologische Vorbedingungen annehmen und daraus unsere Schlüsse für das Zusammenwirken von Leib und Seele ziehen müssen, deren Beweis anatomisch freilich noch nicht erbracht werden kann, die aber eine Zurückführung der geistigen Abnormitäten auf entsprechende Unvollkommenheiten der Vorstellungsbildner und ihrer Functionen ermöglichen.

Darnach haben die einzelnen Zellen in den unentwickelten, in der Ausbildung stehen gebliebenen Gehirnen der Schwachsinnigen entweder gar nicht die Fähigkeit, sich so intensiv erregen zu lassen, wie die Zellen normaler Centralsysteme, oder sie setzen der Einwirkung einen nur temporären Widerstand entgegen, nach dessen Beseitigung sie ebenso schwingen wie jene. Ferner ist die Dispositionsfähigkeit des flüssigen Inhaltes, in den schwingenden Zustand zurückzukehren, eine geringere. Vor allem aber werden nur wenig Leitungsbahnen die Übertragung der Erregung nach anderen Ganglienzellen vermitteln, weil, abgesehen davon, dass das Urganglion nicht besonders stark erregt werden kann, die Zwischenfasern theils in geringerer Anzahl vorhanden, theils aber durch schädliche Einflüsse zerstört und untauglich gemacht worden sind. Dit Miterregung erstreckt sich daher nur auf wenige, dem Erreger zunächstliegende Ganglienzellen.

Die abweichenden, hirnphysiologischen Zustände kommen natürlich im Geistesleben der damit Behafteten stark zum Ausdruck. Vor allem erschweren sie Erziehung und Unterricht. Aber sie erschweren sie nur, sie machen sie nicht unmöglich. Einer der neusten psychiatrischen Autoren sogar, Kirchhoff, gibt in seinem Lehrbuche der Psychiatrie zu: „Idioten geringeren Grades können bis zu einem gewissen Grade brauchbare Mitglieder der Gesellschaft sein,“ d. h. also sie sind bildungsfähig, wenn auch nur bis zu einer gewissen Grenze. Die Gewähr für eine in den meisten Fällen erfolgreiche erziehliche Einwirkung liegt darin, dass nicht das ganze Gehirn, sondern nur ein Theil desselben lädirt ist, oder dass die als Sitz der höchsten psychischen Thätigkeiten geltenden Vorderhirntheile nicht etwa gar nicht zur Entwicklung gelangt sind, sondern in derselben nur gehemmt wurden, nachdem sie eine gewisse Höhe bereits erreicht hatten.*)

*) Schüle macht vom Alter, in dem die Hemmung erfolgte, den Grad der Ab-

Der Schwachsinnige ist daher in demselben Alter wie der Normale pädagogischen Einwirkungen noch gar nicht zugänglich. Er erreicht erst in späteren Jahren die Stufe der Unterrichtsfähigkeit. Im Besitze derselben wird er, wenn man ihn intellectuell gleichstehenden Normalen zugesellt, mit diesen bei der Weiterentwicklung nicht Schritt halten. Besonders aber wird man bei ihm Gefahr laufen, das gesteckte Ziel nicht zu erreichen. Aus den erstangeführten Gründen ergibt sich, dass mehr Zeit dazu gehören würde, um zum Ziele zu kommen. Diese ist aber nicht vorhanden, denn gerade beim idiotisch veranlagten Kinde tritt viel eher und leichter ein geistiger Stillstand ein, als beim gesunden. Es ist widerstandsloser und infolgedessen mehr als letzteres äußeren und inneren Zufälligkeiten ausgesetzt, die der Erziehung oft plötzlich ein Ende bereiten. Wir werden daher nur selten ein an das Durchschnittsziel der menschlichen Entwicklung heranreichendes Ziel erlangen können und uns darauf beschränken müssen, selbst bei dem Streben nach einem modificirten Gesammtziele, ein Specialziel ins Auge zu fassen, das sich einzig und allein nach der Individualität des Zöglings richtet. Die Verfolgung eines solchen Theilzieles schließt eine Ignorirung der Erziehungsaufgabe im allgemeinen keineswegs in sich, sie bezweckt nur eine besondere Benutzung und Ausbildung der vielleicht einseitig gegebenen Anlagen auf Kosten derjenigen Kenntnisse und Fertigkeiten, zu denen die organischen Bedingungen absolut fehlen.

Welches ist aber das Ziel, das uns bei der Erziehung Schwachsinniger leiten muss, und wie wird es sich erreichen lassen? Herbart sagt: „Die Erziehung ist Sache der Familie, von da geht sie aus und dahin kehrt sie größtentheils zurück.“ Demnach wäre die Familie Zweck der Erziehung und zugleich Mittel zum Zweck!

In einer so praktischen Zeit, wie die unsere, muss es uns in erster Linie darauf ankommen, den Zögling in den Stand zu setzen, selbstredend ohne seine sittliche Ausbildung zu vernachlässigen, den praktischen Verpflichtungen als Bürger des Staates nachzukommen. Die Heranbildung der Kinder zur größtmöglichen Selbständigkeit und Brauchbarkeit im bürgerlichen Leben wird immer Hauptsache sein müssen. Das Fundament des Staates aber ist die Familie. In beiden haben wir Leiter und Unterthanen. In beiden herrschen Gesetze,

normität abhängig. Dieser Annahme aber widerspricht Sollier mit folgenden Worten: „Je nachdem die ursächliche Veränderung mehr oder weniger ausgedehnt, mehr oder weniger tief ist, ist die Idiotie eine mehr oder weniger schwere, und besonders die Intelligenz ist in ungleicher Weise getroffen.“

welche das Verhältnis des Hauptes zu den Gliedern und das der Glieder untereinander regeln etc. Die Familie ist ein Staat im Kleinen. Wer im Kleinen treu ist, wird es auch im Großen sein. Je nachdem der Einzelne den Anforderungen der Familie entspricht, wird er seine Stellung im Staatsorganismus auszufüllen im Stande sein. Daher Erziehung für die Familie!

Zu dem Leben in der Familie gesellt sich später ein solches für dieselbe. Freilich wird es weniger geschehen, dass ein Schwachsinniger zur Gründung eines eigenen Familienlebens kommt. Das Naturgesetz der Vererbung dürfte wol bei Zulassung desselben zur Ehe seine Bedenken geltend machen. Weit mehr wird ein Halbidiot nur für seinen eigenen Unterhalt zu sorgen haben. Aber auch das kann er nur, wenn er einen Beruf ergreift, der ihn nährt, selbst wenn derselbe zur untergeordneten, mechanischen Beschäftigung herabsinken sollte. Der Arme ist dann wenigstens nicht auf das Gnadenbrot des gesunden Theiles der Menschheit angewiesen. Dieser Beruf richtet sich nur nach der individuellen Anlage, und er ist das Theilziel, dem vor allem Rechnung getragen werden muss, sogar, wie wir schon sagten, auf Kosten einer harmonischeren Ausbildung aller Seiten des seelischen Lebens. Die Ausübung eines Berufes erfordert aber nothwendigerweise den Verkehr mit dem öffentlichen Leben und eine Kenntnis der Menschen, ihrer Eigenheiten, Bedürfnisse, Einrichtungen etc., und die Vorbereitung auf ihn bedingt daher zugleich eine Einführung in das Getriebe der Welt.

Demnach besteht die zweite Aufgabe der Erziehung darin: das Kind unter Gewöhnung an die Außenwelt auf einen Beruf vorzubereiten.

Betreffs des Wie wird die Schwachsinnigenerziehung ihr Augenmerk darauf zu richten haben, einmal die von dem Theilziele verlangten speciellen Mittel entsprechend zu verdichten, zum andern und vor allem aber den pädagogischen Fundamentalforderungen in elementarer Weise und ununterbrochener Wiederholung gerecht zu werden, nämlich der Anschauung, als Basis aller Erkenntnis, und der Gewöhnung, als Leiterin unserer Willensimpulse.

Sahen wir, wie Familie und Beruf das Ziel vorschreiben, das wir, wie bei der Erziehung überhaupt, so auch bei der Erziehung Schwachsinniger zu erstreben haben, so bestimmen beide zugleich die Mittel genauer, deren wir uns bei dem so schwierigen Geschäfte bedienen müssen. Sie heißen: Anschauung und Gewöhnung in Familie und Öffentlichkeit.

Alles geistige Geschehen geht von sinnlichen Empfindungen aus. Was dem Körper die Nahrung, das ist dem Geiste die Anschauung. Beide sind nöthig, um den Menschen in seiner Zweitheilung als Leib und Seele existenzfähig zu machen. Nur wenn eine Wahrnehmung da war, kann sich daran eine Vorstellung, Reproduction, Association etc. schließen. Nur bei den verschiedensten Bildern können sich ferner die verschiedensten Gefühlstöne einstellen, die mannigfachsten Willensäußerungen entwickeln, kurz, kann sich das ganze psychische Leben allseitig in Bewegung setzen. Die Zahl der appercipirten Eindrücke steht im Verhältnis zum gesammten Geistesleben eines Individuums.

Nun lassen sich, wie wir wissen, die Vorstellungsträger der Schwachsinnigen schwerer und nicht so nachhaltig in Erregung versetzen, wie die der Vollsinnigen. Bei ihnen ist daher Anschauung doppelt nöthig. Durch fortwährende Darbietung des Gegenstandes selbst wird eine Zelle wenigstens bis zu einer gewissen Stärke sich erregen lassen. Gerade bei der einfachen Perception kann ja dem Mangel an einer Disposition durch äußere Einwirkung am meisten nachgeholfen werden. Die Grundbedingungen dieser Seelenthätigkeit liegen nur zur einen Hälfte in der Beschaffenheit des Centralsystems, zur andern in den Bildern der Außenwelt, während z. B. schon beim Zustandekommen der Vorstellung die Seele nicht mehr unmittelbar auf dem äußeren Eindrucke fußt, sondern desselben bereits entbehren kann. Bei der Perception verkehren Seele und Gegenstand direct miteinander, es ist deshalb auch eine directe Beeinflussung der ersteren durch den letzteren möglich. Dieselbe muss darauf gerichtet sein, durch andauerndes Vorzeigen den Zelleninhalt in den größtmöglichen Schwingungszustand zu versetzen, das Kind also zum Anschauen zu veranlassen und ihm dadurch die Auffassung des Bildes in seiner Totalität zu ermöglichen. Überstürzen darf man sich dabei freilich nicht, im Gegentheil, hier führt nur Beharrlichkeit zum Ziel. Anschauung und immer wieder Anschauung! Aber auch consequente Wiederholung nach längerer Pause! Auch die Erinnerungszellen schwingen leicht aus und die Fähigkeit, sich schnell erregen zu lassen, wird immer geringer. Sie müssen daher durch die Perceptionszellen immer von neuem angefacht werden, gerade wie der spielende Knabe mit seiner Kraft der des Reifens zu Hilfe kommen muss, wenn dieser nicht erlahmen, sondern seine Umdrehungen fortsetzen soll.

Natürlich darf die Anschauung nicht so weit getrieben werden, dass die übrigen Geisteskräfte dadurch eine Vernachlässigung zu er-

fahren hätten. Die Kinder müssen vielmehr, wenn man sich durch öftere Reproduction überzeugt hat, dass der Grund gelegt und das Bild Eigenthum des Bewusstseins geworden ist, genöthigt werden, die Vorstellungen zu associiren und Begriffe, Urtheile und Schlüsse zu bilden. Die Schwierigkeit, dies zu thun, liegt bei Schwachsinnigen in der mangelhaften Verbindung der Zellen. Die Ganglien- und Nervenfasern sind an und für sich weniger zahlreich vorhanden und auch dann noch oft unterbrochen. Durch andauernde, energische Übung ist es jedoch möglich, zwischen zwei nicht verbundenen Zellen einen Zusammenhang herzustellen und die Leitungsbahnen für einen leichteren Wechselverkehr der betreffenden Ganglien auszuschleifen. Das Specificum des Schwachsinns besteht dann darin, dass, infolge der längere Zeit in Anspruch nehmenden Übungen, überhaupt weniger Zellen miteinander in Verbindung treten können, als bei normalen Kindern, bei welchen die Arbeit viel leichter und schneller von statten geht. Wie mühelos lernen und verstehen die letzteren z. B. ein Gedichtchen, und wieviel Anstrengung kostet es, dasselbe den auf gleicher Stufe stehenden Schwachsinnigen beizubringen, selbst wenn ihnen die darin vorkommenden Begriffe bekannt sind. Aber sie lernen es, lernen es verstehen und sogar mit sinngemäßer Betonung und guter Articulation aufsagen. Die Bahnen sind also durch fleißiges Üben ausgeschliffen und die Zellen zu einander in Connex gebracht worden.

Was ist aber jede einzelne Übung weiter, als ein Element jener wichtigen, die Willensäußerungen des Menschen regelnden, erziehlichen Thätigkeit, die man Gewöhnung nennt. Indem ich jemand veranlasse, eine bestimmte Vorstellungsreihe zu üben, d. h. die Glieder in vorgeschriebener Weise aufeinander folgen zu lassen, lernt er auswendig, indem ich ihn veranlasse, eine gewisse Handlung an bestimmte Überlegungen selbständig anzuschließen, gewöhnt er sich. In den Erfolgen der einfachen Übung liegt auch eine Gewähr für die Resultate der complicirteren Gewöhnung.

Eine Vorstellung ruft verschiedene andere, durch irgend welche Beziehungen mit ihr verbundene, im Bewusstsein wach, so dass sich zu gleicher Zeit mehrere Vorstellungen darin befinden. Diese treten untereinander in einen gegenseitigen Kampf um die Hegemonie ein. Eine behält natürlich den Sieg. Das wird die sein, die am wenigsten Hemmung von den andern zu erleiden hat und die größte Klarheit und Deutlichkeit besitzt. Sie schafft sich nun eine eigene Situation, indem sie nur die Vorstellungen im Bewusstsein duldet, mit denen sie associativ verwandt ist, so dass dieses in dem einen Augenblick

eine ganz bestimmte Constellation, nennen wie sie a, aufweist. Eine von den hierin vorhandenen Vorstellungen drängt sich aber mehr und mehr in den Vordergrund des Bewusstseins, wird auch durch zahlreichere Beziehungen zu neuen, dritten Vorstellungen unterstützt. Endlich ist sie so stark, dass sie die Constellation a, verdrängt und die Constellation b, an ihre Stelle setzt. Das geht so weiter, bis die aus mehreren Constellationen zusammengesetzte Überlegung zu Ende und endlich eine Vorstellung so intensiv ist, dass sie eine Handlung auslöst.*)

Die Gewöhnung wird nun darin bestehen müssen, der zur sittlichen Handlung führenden Vorstellung in jeder Constellation zum Siege zu verhelfen, indem man durch häufige Anschauung ihre Zelle so intensiv als möglich erregt und zwischen den einzelnen herrschenden Vorstellungen durch andauernde Übung die Bahnen so viel als möglich befestigt. Eine dominirende Vorstellung muss infolge ihrer Intensität mit Nothwendigkeit eine zweite wecken, diese eine dritte etc., bis dann auf der letzten Stufe die Action selbst eintritt. Die Bahnen müssen so ausgeschliffen werden, dass der Vorstellungsverlauf ganz von selbst dem gewünschten Ziele zusteuert. Das ist freilich schwerer, als das bloße Einüben von Vorstellungsreihen. Da hat man äußerliche Hilfsmittel, die Reihen sind schwarz auf weiß normirt, die Qualität der Gefühle bei den einzelnen Vorstellungen kommt weniger in Betracht, infolgedessen gibt es wenig oder gar keine intercurrirende Nebenvorstellungen. Hier hat man keine anderen Unterlagen, als das, was vom früher gegebenen Beispiele im Gedächtnis zurückgeblieben ist und höchstens das eigene Urtheil, welches aber namentlich durch das so ausgeprägte Triebleben und die so geringe Energie der Schwachsinnigen nur zu leicht in falsche Bahnen gelenkt wird und das Kind vom Ziele immer mehr entfernt, anstatt es ihm näher zu bringen. Aber gerade, wie durch andauernde Übung die Wege zwischen zwei einzelnen Ganglienzellen ausgeschliffen werden können, ebenso wird es auch möglich sein, durch öftere Wiederholung Gesammtvorstellungen auf Grund einer Hauptvorstellung sich reproduciren zu lassen und so ganze Vorstellungsverlaufe nach einer gewünschten Richtung hinzulenken, also die Kinder zu gewöhnen, von selbst, unter gleichen Bedingungen gleich zu handeln. Scholz sagt in „Charakterfehler des Kindes“: „Ganze Ideenkreise und die Art und Weise zu empfinden,

---

*) Vorstellungen an sich lösen niemals Handlungen aus. Dies ist auch gegenüber dem oben weiter Gesagten zu beachten. Dittes.

kann angewöhnt werden.“ Allein kommt der Zögling jedoch nicht dazu, denn die vernünftige Einsicht ist noch nicht vorhanden, und mit bloßen Worten wird ebenfalls so gut wie nichts erreicht. Die Locke-schen Raisonnements sind schon durch Rousseau zurückgewiesen worden. Die Anschauung tritt auch hier in ihre Rechte. Ihr Object ist das Beispiel des Erziehers, erscheine dieser in welcher Gestalt er wolle. Der Zögling muss das Vorbild sehen, es nachahmen und sich gewöhnen, unter denselben äußeren Voraussetzungen ebenso zu handeln, wie der Erzieher. Gewöhnung ist Übung eines durch Anschauung vermittelten Nacheinander bestimmter Vorstellungscomplexe, deren letzter in die nothwendig sich daraus ergebende Handlung übergeht. Interessant ist es, wie Lombroso in seinem „Verbrecher“ sich über die Gewöhnung äußert. Er sagt: „Übrigens verstehen wir unter Erziehung nicht die einfachen moralischen Belehrungen, welche sogar bei Erwachsenen selten etwas leisten, weshalb wir auch von den moralbefördernden Künsten, Schriften und Predigten so wenig Erfolg sehen; noch weniger verstehen wir darunter die schulmeisterlichen Zuchtmittel, wodurch im besten Falle Heuchler erzogen werden und nicht die Laster in Tugend, sondern nur ein Laster in ein anderes verwandelt wird. Wir verstehen vielmehr unter Erziehung eine Reihe von Reflexbewegungen, welche nach und nach an die Stelle derjenigen treten müssen, welche die bösen Neigungen direct veranlasst oder ihre Entwicklung wenigstens gezeitigt haben. Als vorzügliches Mittel dient in diesem Falle die Nachahmung, die durch den Verkehr mit anständigen Leuten und durch weise Vorkehrungen nach und nach sich bildende Gewöhnung etc.“

Von einer Besprechung der speciellen Mittel, durch die das Teilziel erreicht werden soll, sehen wir jetzt ab. Wir wenden uns nun der Frage zu: Welche Consequenzen ergeben sich für die Form der Erziehung aus den aufgestellten Forderungen der Anschauung und Gewöhnung? Als Ziel der Erziehung lernten wir Familie und Beruf kennen. Wo und wie soll der Zögling auf beides vorbereitet werden?

Für die Familie kann nur in derselben erzogen werden, geradeso, wie man für die Werkstätte nur in ihr lernen kann. Nur in der Familie selbst kann man dem Kinde beibringen, wie es sich darin bewegen soll. Sie allein ist die von Gott geschaffene, den Gesetzen der menschlichen Natur und Entwicklung entsprechende Einrichtung, durch welche die Erziehung im engeren Sinne zu erfolgen hat. Der Zögling muss gewöhnt werden, sich der Familie mit den in dem Wesen dieser Gemeinschaft begründeten Gesetzen zu fügen. Als einen

Theil des Ganzen muss er sich fühlen lernen, der seine Schuldigkeit thun, der seinen Posten ausfüllen und seinen Auftrag ausrichten muss, wenn anders die Gesammtheit nicht darunter leiden soll. Indem er so im Kleinen seine Kräfte übt, wird er vorbereitet auf den Dienst im Großen. „Jede höhere Bildung,“ sagt Saegert in seinem Buche: „Die Heilung des Blödsinnes auf intellektuellem Wege“, „fängt mit einem Reichthum an Gewohnheiten an, welche die Basis neuer Leistungen werden, ein Lehrsatz, worauf die pädagogische Technik zum großen Theil erbaut ist.“ All die kleinen socialen Regeln, denen der Zögling in der Familie nachkommen muss und die er gewohnheitsmäßig bereits befolgt, um mit dem Oberhaupte nicht in Conflict zu gerathen, präsentiren sich ihm später als staatliche Gesetze, deren Übertretung von bestellten Organen rücksichtslos gestraft wird. Ferner sieht er, wie Vater, Mutter, Geschwister, Onkel, Tante, Nachbarn und sonstige Bekannte und Verwandte ihrem Berufe nachgehen, hört im Gespräch davon berichten, tritt selbst in die Werkstätten ein, fängt nach und nach an, unter den Berufszweigen zu wählen, sich für den einen mehr, als für den anderen zu interessiren, seine kindliche Phantasie beschäftigt sich in freier Weise und ganz nach Belieben mit den Vorstellungen, die sein Inneres bewegen und von Lustgefühlen begleitet sind, allmählich wird durch geeignete Mittel das Spiel vertieft, um endlich in den Ernst des Lebens, in den Beruf übergeleitet zu werden. So wirken Gewöhnung und Anschauung in der Familie propädeutisch auf die später zu erfüllende Aufgabe im Staatsganzen und im Berufe.

Ebenso kann der Zögling nur im Umgange mit der Außenwelt die nöthigen Erfahrungen sammeln, die eine selbständige Existenz in derselben fordert. Darum muss er so früh als möglich an den öffentlichen Verkehr gewöhnt werden. Nur wenn die Kinder in Gesellschaft kommen, kann sich der antisociale Charakter des einen oder andern äußern, und nur, wenn dieser in seiner Art erkannt ist, können die geeigneten Mittel zu seiner Unschädlichmachung ergriffen werden. Daraus folgt in erster Linie, dass das Kind am öffentlichen Unterrichte theilnehmen muss. Natürlich wird der Unterricht Schwachbefähigter getrennt sein müssen von dem Normaler. Er ist in besonderen Classen zu ertheilen, die ihre Pensen beschränken und eine individuellere Behandlung gestatten, wie dem ja auch in der Praxis schon Folge gegeben wird. Der öffentliche Charakter einer solchen Schwachsinnigen-Classe bleibt dabei aber gewahrt, und ihr Besuch bringt den Schüler in den gewünschten Verkehr mit der Außenwelt, die in ihrer Verschiedenheit und Fülle auch dem Schwachbegabten Bilder und Vor-

stellungen zuführt und so zu weiteren psychischen Processen Anlass gibt.

Wie verhält sich jedoch die Anstalt zu all diesen Forderungen? Unseres Erachtens ist sie theils gar nicht, theils weniger als die Familie imstande, dieselben zu erfüllen.

Schon bei normalen Kindern werden die Nachtheile der Internatserziehung die Vortheile weit übersteigen*). Mit der Zahl der Zöglinge wächst vor allem die Gefahr der Ansteckung des Bösen. Für das Unerlaubte sind ja die Kinder oft mehr empfänglich, als für das Gegentheil. Ferner muss die Strenge, mit der die Schablone gehandhabt wird, und die infolge der vielen Zöglinge ganz unerlässlich ist, der freien Entwicklung des Charakters hinderlich sein, oder, wie Lombroso sagt, die „Verwandlung eines Lasters in das andere bewirken“. Die Individualität kann sich nicht entfalten. Jede persönliche Neigung, die auf dem Anstaltsprogramm nicht vorgesehen ist, wird mit harten Strafmitteln unterdrückt. Man gefällt sich so sehr in dem Wahne, sie durch Wachsamkeit und Strenge im Keime erstickt zu haben. Doch täuscht man sich meist dabei. Nicht gebrochen hat man sie, man hat sie nur niedergehalten, wie man eine Sprungfeder zusammendrückt. Lässt der Druck nach, so kehrt sie in die alte Form zurück. Den eigenen Willen des Zöglings dämmt man ein, wie das Wasser hinter einem künstlichen Wehre. Die Folge davon ist, dass er sich auf allerhand Um- und Abwegen Luft zu machen versucht und, sind dann endlich die Schranken gefallen, im Übermaß der jugendlichen Kräfte und im Genuss der langersehnten Freiheit, dahinstürzt, nicht achtend der Bahnen, die man in Verkennung seiner Individualität ihm gegraben. Wäre es nicht besser gewesen, man hätte den anschwellenden Fluten einen kleinen Abfluss gegönnt?

Für die Familie muss das Kind erzogen werden. Also handelt es sich zunächst um Anschauungen aus dem Familienleben. Vermag die Anstalt solche zu bieten? Nein, oder nur in beschränktem Maße. Der liebevoll strafende Blick des Vaters, die begütigenden, versöhnlichen Worte der Mutter, die behütenden Hände der älteren Geschwister, die das eigene Selbstgefühl hebende Unselbständigkeit der jüngeren, die Besuche der Verwandten und Bekannten, die Arbeiten der Dienstboten, die verschiedentliche Ausfüllung der Tageszeiten, die

---

*) Von 17 fachmännischen Gutachten, die infolge einer Aufforderung der A. D. Lehrerzeitung über die Form der Lehrerbildung eingegangen waren, sprach sich nur eines für Internatserziehung aus.

tausenderlei Kleinigkeiten in den Einrichtungen und Erscheinungen des täglichen Familienlebens, welche in ihrer bunten Mannigfaltigkeit und in ihrem beständigen Wechsel nicht nur die Seele mit Bildern füllen, sondern auch zum Denken Anlass geben — alles das sind Dinge, von deren Nothwendigkeit man wol ebenso überzeugt sein wird, wie man ihr gänzliches Fehlen oder ihre Unzulänglichkeit in der Anstaltserziehung wird zugestehen müssen. Nie kann die Anstalt zur Familie werden. Dies schließt schon das Wesen der letzteren ganz von selbst aus. Mit künstlichen Nachahmungen der Familieninstitutionen ist auch nur wenig gethan. Sie gleichen den Bildern und Modellen, die man statt der Gegenstände selbst im Anschauungsunterrichte vorzeigt. Oft macht man sich mit ihnen nur lächerlich. Kann man sich z. B. einen Vater von 100 und noch mehr fast gleichaltrigen Kindern denken? Gestaltet sich hier der pädagogische Kniff nicht geradezu zu einem naturwidrigen, psychologischen Unsinn, der den heiligsten Gefühlen, den ernstesten Pflichten und den theuersten Rechten Hohn spricht?*)

Wie steht es nun zweitens mit der vielgestaltigen Öffentlichkeit als Anschauungsmittel in der Anstalt? Man stelle sich das Leben und Treiben im Institute einmal recht vor! Woher soll der für äußere Eindrücke noch empfängliche Schwachsinnige solche nehmen, wenn er den ganzen Tag in die fast klösterlich abgeschlossenen Anstaltsmauern eingesperrt ist? Tagaus tagein dieselbe Beschäftigung, dieselbe Erholung, derselbe Umgang, dieselben Räumlichkeiten, aller vierzehn Tage dieselbe Kost, womöglich uniforme Kleidung und in dieser ein todtes Empfinden, das im Grunde kaum ein Innewerden genannt werden kann, geschweige, dass aus demselben weitere Consequenzen für Gefühl und Willen entsprängen. Was nützen dem Zögling die Sinne, wenn er nicht veranlasst wird, sie im Bilderbuche des Lebens zu üben? „Im engen Kreis verengert sich der Sinn.“ Was nützt ihm ferner die, wenn auch nur geringe Abstractionsfähigkeit, wenn er die Ereignisse des Alltagslebens sich mechanisch abwickeln und sich selbst zu rein automatischer Dienstleistung in diesem Mechanismus verurtheilt sieht? Wie ist es vor allen Dingen möglich, dass das geringe Denkvermögen in dem ertödtenden Einerlei der Umgebung und Geschehnisse sich vielseitig gestalten und auf Grund neuer Nahrung weiterentwickeln kann?**) Nicht nur, dass das ganze Leben

*) Dem gegenüber darf aber nicht vergessen werden, dass ein großer Theil der Kinder thatsächlich in gar keinen oder nur in sehr schlechten Familienverhältnissen aufwächst. D.

**) Und steht es in allen diesen Beziehungen in den meisten Familien besser? D.

und Treiben nicht Anlass zu einer freieren Regung des Geistes gibt, es wird auch dieselbe, sollte sie ja einmal die schwarz auf weiß an der Wand hängenden Gesetze durchbrechen wollen, erbarmungslos im Keime ersticken. Und doch muss, infolge der geringen Berücksichtigung der Individualität, so oft gegen dieselbe gesündigt werden. Wir müssen immer in Betracht ziehen, wieviel hat jedes Kind zur Überwindung der gestellten Aufgaben nöthig und wieviel bekommt es dazu? Es ist klar, dass die Zeiteintheilung nicht den Leistungsfähigkeiten sämmtlicher Zöglinge entsprechen kann. Entweder ein Kind braucht weniger, als es erhält, oder es kann in der ihm gewährten Zeit die Arbeit nicht bewältigen, und nur selten wird es vorkommen, dass der seelische Inhalt des Zöglings genau die vorgeschriebenen Formen füllt. Im ersten Falle tritt Langweile ein, im zweiten, namentlich wenn das Kind trotz aufgewendeten Fleißes noch Tadel erhält, Abneigung und Hass gegen die Gesetze und ihre Verordner. Beides erzeugt eine Menge neuer sittlicher Schäden, die oft größer sind, als die ursprünglichen; z. B. Neckerei, Müßiggang, sexuelle Verirrungen, Schadenfreude, Heuchelei, Lüge etc.

Wo aber bleibt, wenn schon die Anschauung fehlt, die Gewöhnung an die Familie und die Öffentlichkeit? Anstatt das Kind von Jugend auf an die Factoren zu gewöhnen, mit denen es im späteren Leben zu rechnen hat, anstatt es, beim Spiele beginnend, nach und nach in den Kreis seiner Familien- und Berufspflichten einzuführen, bringt man es in eine Anstalt, wo es bei Strafe den, wenn auch nicht immer harten, so doch einseitigen Anstaltsgesetzen unterworfen ist, die im günstigsten Falle eine regelrecht functionirende Maschine, aber auf keinen Fall denkende Wesen groß ziehen, deren Entschlüsse und Handlungen die Producte eigenen Nachdenkens, eigener Überlegungen sind. Wie sehr darunter jede Seite des psychischen Mechanismus, die intellectuelle, wie die affective leiden muss, ist leicht ersichtlich. Wozu soll der Zögling erst nachdenken, wozu soll er das Beispiel, wenn er überhaupt in der Anstalt ein für seine Anlagen und sein Lebensziel passendes hat, auf sich wirken lassen? Der gedruckte Sittenkodex schreibt ihm ja ganz genau vor, was er zu thun und zu meiden hat, und er muss es thun, gleichviel, ob er dem „Warum“ und „Wie“ je näher getreten ist, ob er ihm überhaupt näher treten kann und darf. Mechanisch erfüllt er, was von ihm verlangt wird. Er geht nur, wie die Uhr an der Wand, wenn er geschoben wird. Ist er aber nach beendigter Arbeit ja einmal sich selbst überlassen, so versucht er sich nicht etwa in eigenen Combinationen, wie das wol

wünschenswert und möglich wäre, wenn man auch sonst sein speculatives Interesse anregen und nähren wollte, im Gegentheil, er gibt sich ganz seinen bösen Neigungen und Trieben, seinen Manieren und sonstigen Gepflogenheiten hin, deren Beseitigung doch das erste Erfordernis für eine gedeihliche Entwicklung des zu streuenden Samens ist.

Kein Wunder, dass solche Zöglinge, wenn sie aus der Anstalt heraus in das Leben treten, dasselbe nicht verstehen, dass sie nach allen Seiten hin anecken, dass sie vor allen Dingen jetzt, da ihnen ein durch Gesetze und Befehle unmittelbar bekannt gegebenes Ziel sowol, wie die Gewöhnung an eine zweckdienliche, vernünftige Überlegung fehlen, auf das erste beste losschießen und ihre Unfähigkeit nach jeder Seite hin beweisen. Dann hält man es für das Richtigste — und es ist es in solchen Fällen auch — den Untauglichen in die Idiotenanstalt zurückzusenden, ihn nicht infolge seines antisocialen Charakters mit den Gesetzen in Collision kommen zu lassen und dem Arbeits- oder Zuchthause anheimgeben zu müssen. Hätte man doch lieber früher den Zögling in die verschiedensten Lagen gebracht, alle Licht- und Schattenseiten seines Charakters äußern zu können, man würde im Stande gewesen sein, dieselben zu erkennen. Hätte man doch durch alle zu Gebote stehenden Mittel, vor allem durch eine „nach und nach sich bildende Gewöhnung“ die Mängel zu beseitigen gesucht und das Kind mit den Formen und Aufgaben des Lebens bekannt und vertraut gemacht, man würde in manchen Fällen den Schwachsinnigen vor dem Schicksale des beklagenswerten Vollidioten haben bewahren und ihm ein würdigeres Dasein, als Mensch unter Menschen, sichern können.

Müssen wir uns schon so, nachdem wir dem Zweck und den Mitteln der Schwachsinnigen-Erziehung genauer nachgegangen sind, im Princip gegen die Anstalt erklären, so erscheint es angesichts der Praxis, die in so vielen Instituten geübt wird und geübt werden muss, erst recht rathsam, Kinder, wenn irgend möglich, davor zu bewahren. Die meisten Anstalten sind Ablagerungsstätten der verschiedensten Arten körperlichen und geistigen Elendes.*) Voll- und Halbidioten leben mit- und bei einander und der in der Regel stark entwickelte Nachahmungstrieb der Halbidioten geht nur zu leicht auf gewisse

*) Hintz sagt in dem im XV. Jahrgange des Pædagogiums erschienenen Aufsatze „Hygiene und Erziehung“: „Leider hat sich die Praxis herausgebildet, in eine Idiotenanstalt der Regel nach alles aufzunehmen, was anderweitig nicht unterzubringen ist; sie enthält häufig ein Conglomerat von Missgestalten und Gebrechlichen der verschiedensten Art. Dann ist sie ein trauriger Sammelort unsagbaren menschlichen Elends.“

Degenerationen in Gang, Haltung, Bewegung, Sprache, Gesichtsausdruck der Vollidioten ein. Aus der bloßen Imitation aber wird oft Wahrheit, und es liegen Fälle vor, in denen aus rein übermüthigen und listigen Simulanten z. B. wirkliche Stotterer und Epileptiker geworden sind. Ferner kann eine Individualisirung, wie sie in der Familie möglich ist, selbst bei gleichgearteten Individuen in der Anstalt nicht stattfinden. Ein Wärter hat mitunter 10—20 Zöglinge zu beaufsichtigen. Da muss sogar die Beschäftigung nach freier Weise, also das Spiel, an eine gewisse Schablone, oft auch an Zwang gebunden werden. Dazu kommt noch, dass manche Anstaltsvorsteher mit peinlichster Sorgfalt über Ordnung und Sauberkeit ihrer Räume wachen, wogegen sich ja sonst nichts einwenden ließe, wenn es nur nicht immer auf Kosten einer freieren Bewegung der Kinder geschehen müsste.

Wenn wir auch die Zahl der gegen die Anstalt sprechenden Gründe noch vermehren könnten, so wollen wir ihr doch keineswegs das Verdienst absprechen, das sie um die Idiotenerziehung bisher hatte und ja auch noch besitzt. Ihr Wert für die Vollidioten soll nicht im geringsten bestritten werden, und gewiss hat sie auch manchen Halbidioten, dem es an anderweitiger Ausbildung fehlte, vor gänzlicher Verwahrlosung gerettet, unter Umständen auch vorwärts gebracht.

Ebenso sind wir weit entfernt, die Schwachsinnigen alle ohne Unterschied aus der Anstalt nehmen und der Öffentlichkeit übergeben zu wollen, im Gegentheil, es müssen viele Ausnahmen gemacht werden. Epileptische, schwerer paralytische, maniakalische und nur viersinnige Halbidioten, ferner solche, die ausgesprochenermaßen an moral insanity leiden, werden eo ipso in entsprechenden, aber voneinander getrennten Anstalten unterzubringen sein. Dass auch dort, wo die Familie ihren erziehlichen Verpflichtungen nicht nachkommt und das Kind direct der Verwahrlosung in die Arme getrieben wird, der Staat einzugreifen und den Pflegling geordneten Verhältnissen und besonderer Fürsorge zu übergeben hat, ist selbstverständlich. Überhaupt können wir uns nicht verhehlen, dass die meisten unserer Familien ihrer erziehlichen Aufgabe nicht gerecht werden aus Mangel an Zeit, Lust oder Geschick, und ohne Bedenken werden wir die betreffenden Kinder lieber noch der Anstalt zuweisen, als dass wir ihre Erziehung dem Zufall überließen. Daher zur Zeit noch die Nothwendigkeit öffentlicher Institute für die Imbecillen der ärmeren Volksclassen. Aber könnte vorläufig das Anstaltserziehungssystem nicht dahin umgeändert werden, dass man, anstatt junge, eben erst ins Amt tretende Lehrer zu engagiren, er-

fahrene, pädagogisch gebildete, verheiratete Männer anstellte und den Familien derselben nur soviel Zöglinge zuwiese, als der Lehrer väterlich zu versorgen im Stande wäre? Ähnliche Einrichtungen bestehen wol bei den Bodelschwingh'schen Anstalten in Bielefeld. Wir wollen diese Frage jetzt nicht weiter berühren und nur noch in wenigen Worten auf das mit der öffentlichen Erziehung Imbeziller in Verbindung stehende, so viel angefochtene Zusammenleben der Schwachsinnigen mit Normalen zu sprechen kommen. Aus unseren bisherigen Ausführungen ergibt sich ganz von selbst der Standpunkt, den wir in dieser Angelegenheit einnehmen. Wir bekennen uns im allgemeinen zu den Ansichten Sengelmann's, der sich im Idiotophilus folgendermaßen ausspricht: „Ist der Idiotismus eine Krankheit, so ist der isolirte Idiot*) dem im Hospitale liegenden Kranken, der nicht isolirte dem in häuslicher Pflege befindlichen zu vergleichen. Trotz aller Vortheile, die der erstere genießen mag, besitzt der letztere den Vorzug der naturgemäßen Verpflegung. Dem letzteren würde derjenige Idiot gleichen, der sich in einer Anstalt befindet, welche ihm den naturgemäßen Verkehr mit vollsinnigen Altersgenossen ermöglicht."

Dieses Dictum Sengelmann's erscheint uns für unsere Ausführungen zu interessant, als dass wir es nicht noch einer kurzen Analyse unterziehen sollten. Es sei also zunächst unterschrieben, worauf es uns ja am meisten ankommt: der Umgang mit Vollsinnigen kann den Schwachsinnigen nur fördern. Ferner sei daraus hervorgehoben der darin constatirte Vorzug der naturgemäßen Pflege in der häuslichen Behandlung, woran wir nur die Frage schließen wollen: Gilt das, was Sengelmann hier von der leiblichen Pflege sagt, nicht erst recht von der geistigen, die doch in viel höherem Maße ein liebevolles, vernünftiges Eingehen auf die Individualität des Zöglings verlangt? Endlich sei auf den Schlusssatz besonders hingewiesen. Von der etwas kühnen Conclusio, dass der in häuslicher Pflege befindliche Idiot dem in einer Anstalt mit vollsinnigen Altersgenossen sich aufhaltenden zu vergleichen wäre, können wir nach unseren obigen Ausführungen nunmehr wol absehen; nicht so von der darin als Ideal der Idiotenerziehung aufgestellten Forderung des Zusammenlebens von Idioten und Normalen in der Anstalt. Das ist doch wol zu weit gegangen, und die Realisirung eines solchen Ideals wäre nach unserer Ansicht geradezu eine sündhafte Gabe, die auf dem Altare der Schwachsinnigenerziehung geopfert würde. Welche geistig gesunden Kinder sollten denn in

*) D. i. der, „dem die vollsinnige Jugend als Umgebung fehlt".

einer Anstalt mit Schwachsinnigen zusammengebracht werden? Wir würden zunächst an verwahrloste und viersinnige Normalbefähigte zu denken haben. Dass aber gerade diese den Halbidioten mit dem regen Nachahmungstriebe nur schaden können, bedarf wol nicht erst des Nachweises*) In zweiter Linie kämen Waisenkinder in Betracht, die man, wie verschiedene Autoren berichten, bereits erfolgreich mit Schwachsinnigen combinirt hat. Wir halten das im Interesse der Waisen für bedenklich und zwar aus dem einfachen Grunde, weil diese in der geschlossenen Anstalt des normalen Umganges als eines nothwendigen Äquivalentes gegen den Einfluss der Schwachsinnigen entbehren würden, der sich um so mehr bemerkbar machen muss, als man gerade von den Gesunden verlangen wird, den Intentionen der kranken Gespielen mehr als den eigenen zu folgen.

Überall, wohin man das Auge jetzt auch richten möge, erblickt man nichts als Reformen, die eine freiere, leichtere, ihrer Anlage entsprechendere Ausbildung der menschlichen Natur erstreben. Unterricht und Erziehung normaler Kinder werden in gleicher Weise davon betroffen. Fast könnte man glauben, das berühmte Rückwärtsevangelium Rousseau's gehe seiner Verwirklichung entgegen. Vor allem hat man, dem alten Grundsatze: mens sana in corpore sano huldigend, in den hygienischen Angelegenheiten der Schule und ihrer Insassen dem Arzte große Concessionen gemacht. Da muss jedes Zimmer die gewünschte Höhe, die nöthigen Ventilationen, die passendsten Wandfarben und das richtige Licht haben; da probirt man oft jahrelang aus, welche Bank die bequemste sei und dem Körper das gesündeste Sitzen gestatte etc. Auch sonst zerbrechen sich berufene und unberufene, maßvolle und die gesellschaftliche Ordnung vollständig ignorirende Leute den Kopf, wie der Fuß am wenigsten eingeengt, die Brust nicht geschnürt, der Hals der steifen Weißwäsche entledigt werden könne; da schreibt man Aufsätze über die rationellste Ernährung, über die beste Construction einer Bettstelle, die im Schlafe am meisten den Leib in seiner natürlichen Lage belasse, setzt Preise aus für erfolgreiche Mittel gegen bisher noch unbesiegte Krankheiten; kurz man thut alles, um dem armen Körper das Dasein so leicht als möglich zu machen. Und ist dieser krank und schwach, da gibt man ihm erst recht kräftig zu essen, um ihm neue Lebenssäfte zu schaffen, da schickt man ihn erst recht hinaus ins Freie, um durch

*) Hintz: „Man schneidet aber nicht ein krankes Reis von einem gesunden Baume, um es auf einen noch kränkeren zu pfropfen.“

Bewegung in frischer Luft das Blut in regere Circulation zu versetzen, da muss er erst recht Turnen, Schwimmen, Klettern und andere leibliche Übungen treiben, um die Muskeln zu stärken und die Organe widerstandsfähiger zu machen; da wählt man für den Zögling wol gar einen Beruf, der durch fortwährende Bewegung im Freien die Kräfte fördert. Auch dem Schwachsinnigen kommen diese äußeren Vortheile zu gute. Sein Körper wird ängstlich gepflegt; und es ist außer allem Zweifel, dass gerade er in den meisten Fällen bei einer Versetzung in die Anstalt nur gewinnen kann. Das geht aus den Lebensverhältnissen der ärmeren Classen namentlich in den Großstädten deutlich genug hervor. Aber den schwachen Geist schnürt man ein. Ihn zwängt man in die kalte Form starrer Gesetze. Er wird eingehüllt, dass er nicht nach rechts und links schauen und die Schwingen zu freierem Fluge entfalten könne. Ja, der Imbecille, dessen Ansätze zum Fliegen man nehmen sollte, wo sie sich bieten — vorausgesetzt natürlich, dass sie sich auf erlaubte Ziele richten — dessen Geist durch Bilder aus dem täglichen Leben erst recht gespeist werden sollte, selbst unter Anwendung von Mitteln, die in der Normalerziehung nicht nöthig oder gar nicht zulässig sind, sitzt fest hinter Schloss und Riegel, wo sein Horizont ein beschränkter, sein Thun und Handeln ein mechanisches, eintöniges und einseitiges bleiben muss.

Dass eine Familienerziehung Schwachsinniger große Anforderungen an den Erzieher stellt, und dass viele Eltern nicht im Stande sind, ihren Verpflichtungen, wie es erwünscht und nöthig wäre, nachzukommen, haben wir schon betont. Es ist ihnen, selbst bei sonst normalen Verhältnissen, nicht möglich, die rechte Mitte zwischen Verwöhnung und Vernachlässigung einzuhalten. Aber wir wissen auch, dass viele Eltern nur zu bequem sind, die ihnen auferlegte Bürde zu tragen, und dass andere ihr Kind nur deshalb der Anstalt übergeben, weil man ihnen gesagt hat, es sei das Beste, und weil sie, da sie die Anstalt nicht kennen, die Familie nicht würdigen.

Frömmigkeit, Frömmelei und Erziehung.

*Von Gymnasiallehrer **Stefan Weber**-Miskolcz (Ungarn).*

Es ist eine allgemein gültige Auffassung, dass die Frömmigkeit in ihrer idealen Vollendung einen integrirenden Bestandtheil des Sittlich-Guten bildet. Da nun die Erziehung eine in dem letztgenannten Principe culminirende Charakterbildung erstrebt, muss ihr nothwendigerweise zugleich die Aufgabe zufallen, für eine rationelle Pflege des Frömmigkeitssinnes zu sorgen. Umso schwerer fällt heutzutage diese Forderung ins Gewicht, da ja nicht blos von Rigoristen der Mangel an Religiosität der jetzigen Generation zum Vorwurf gemacht wird, wobei natürlich die Schule, als berufene Pflanzstätte des Sittlich-Guten und Religiösen, nicht ohne eine mehr oder minder motivirte Rüge davonkommt.

Wir wollen hier diese vorschnelle Schlussfolgerung nicht weiter auf ihre Stichhaltigkeit prüfen, sondern bemerken blos (was bereits so viele endgültig ausgesprochen haben), dass nämlich jene mächtigen Factoren, die man schlechthin „die große Welt" nennt, wol im Stande sind, allen Einfluss der Schule, und möge er noch so intensiv gewesen sein, vollständig zu verwischen. Diesen Kampf dürfte demnach die Schule mit Aussicht auf vollkommenen Erfolg kaum unternehmen. Gleichwol bleibt ihre Aufgabe: die echte und wahre Frömmigkeit zu fördern, stets aufrecht; ja in dem Maße als die schädliche Einwirkung der äußeren Welt zunimmt, muss die Schule alle ihre Kräfte anspannen, um ihren Zöglingen in jeder Richtung eine feste Wehr für den Kampf mit sich selbst und dem Leben zu verschaffen.

Es ist ersichtlich, dass diese Bestrebung der Schule eigentlich auf den Endzweck der Erziehung: die Charakterbildung hinausläuft. Da nun der charaktervolle Mensch zugleich sittlich-gut und als solcher auch fromm ist, so sind eigentlich zur Förderung der Frömmigkeit keine speciellen Vorkehrungen zu treffen; eine richtige pädagogische Einsicht wird wol den rechten Weg kaum verfehlen

können. Es fragt sich nur, was hier unter dem Schlagworte „richtige pädagogische Einsicht" zu verstehen sei.

Bevor wir zur Beantwortung dieser Frage schreiten, wollen wir vorerst den begrifflichen Unterschied der Frömmigkeit und Frömmelei in Kürze skizziren.

Der landläufige Begriff der Frömmigkeit umfasst eigentlich die äußerliche Kundgebung des religiösen Sinnes. Die gewissenhafte und eifrige Verrichtung der vorgeschriebenen Gebete u. s. w., — ein äußerlich gekennzeichneter Zustand der Hingebung an die Gottheit: dies ist in großen Zügen die charakteristische Gestalt der Frömmigkeit. Bleibt sie auf das Äußerliche beschränkt, so ist sie eine leere Form ohne inneren Wert mit einer mehr oder minder hervortretenden Tendenz: Schein für Sein gelten zu lassen. In diesem Falle ist sie sogar unmoralisch und als Scheinheiligkeit verpönt. Einen harmloseren Charakter nimmt sie als Bigoterie an und ist in dieser Gestalt mehr als pathologischer Zustand zu betrachten.

Die letzterwähnten Auswüchse der Frömmigkeit sind wenigstens deshalb leichter zu behandeln, weil sie klar zutage treten und schwer zu verkennen sind. Ein rechtzeitiges energisches Eingreifen ist hier von großem Nutzen; die Scheinheiligkeit ist als eine einfache Lüge oder Heuchelei zu behandeln und zu brandmarken, die Bigoterie aber eben durch Erziehung zur wahren Frömmigkeit auszurotten.

Viel gefährlicher, weil der Frömmigkeit täuschend ähnlich, ist die Frömmelei. Es erfordert nicht wenig Scharfsinn, dieselbe sicher zu erkennen, und der oberflächliche Beobachter wird durch sie leicht irregeführt. Auch muss erwogen werden, dass die Frömmelei eine historische Vergangenheit hat. Freilich als Spener jene neue Richtung inaugurirte, lag noch die Ursache nicht vor, dem Pietismus jene Bedeutung beizulegen, die eine Verwirrung, eine Übertreibung des Frömmigkeitssinnes bezeichnet. Das Unwesen des Epigonenthums that dann das Übrige. Das im Grunde richtige Princip wurde verballhornt und die Pietisten geriethen auf Abwege. Es war eine allgemeine Zeitströmung, die sich auch auf anderen Gebieten des socialen Lebens manifestirte. Das religiöse Gefühl ward zu einer wahren Sucht. Eine krankhafte Extase bemächtigte sich der Gemüther; der auf das Überirdische gerichtete Sinn verirrte sich in sonderbare Phasen, wo schon das Bereich der psychiatrischen Beobachtungen beginnt. Es ist bekannt, wie viel hierzu die pietistischen Pädagogen beitrugen, wie selbst scharfdenkende Köpfe und aufgeklärte Geister diese Klippe nicht zu umgehen wussten.

Welch großen Dienst hernach Diesterweg und seine Schüler durch die erfolgreiche Bekämpfung jener Richtung der modernen Pädagogik geleistet, dies des Längeren zu erörtern, ist wol nicht nöthig. Wir wollen blos darauf hinweisen, dass hier ein complicirterer Fall vorlag: es hieß nicht blos das bedauerliche Resultat einer verschrobenen Erziehungsweise zu brandmarken, vielmehr musste die Richtung selbst und das ihr zugrunde liegende psychologische Motiv als unwahr, ja unmoralisch hingestellt werden. Es hieß vererst den Erzieher einer richtigen Erkenntnis entgegenzuführen, die Frömmelei in ihm selbst zu ersticken, um den Zögling vor ihr zu bewahren.

Wenn wir nun auch nicht behaupten dürfen, dass die erstere Aufgabe vollkommen gelöst wäre (da wir ja nicht außer Acht lassen dürfen, dass es sich hier vornehmlich um subjective Motive handelt), können wir dennoch ziemlich bestimmt voraussetzen, dass unsere Lehrer wol ohne Ausnahme das Verschrobene, ja Unmoralische der Frömmelei anerkennen und ihrer Bekämpfung die nöthige Aufmerksamkeit widmen. Die Frömmelei ist besonders zu verdammen, weil sie ein falsches Element in die innere Welt des Zöglings hineinschmuggelt, aus welchem dann die Heuchelei, ein Grundstein moralischer Verkommenheit, entsteht. Jedenfalls aber nährt sie eine krankhafte Sucht nach überirdischer Verzückung und Schwelgerei, welche den wahren und echten Frömmigkeitssinn trübt und schließlich abtödtet.

Nichts ist so empfänglich für diese Regungen, als das kindliche Gemüth. Die Phantasie des Kindes neigt sich sehr gern dem Unbegreiflichen, Überirdischen zu; es tönen noch im unverdorbenen Herzen die wundersamen Klänge der Märchenwelt, das Herz schwingt sich leicht zum Urquell der größten Seligkeit empor und lechzt nach jenem erträumten Glück: die Kinder sind eben geborene Eudämonisten. Wie leicht kann nun das Gemüth, die Einbildungskraft in falsche Bahnen gelenkt, wie leicht jene heilige Regung gefälscht und verunstaltet werden!

Wenn wir nun nach den Mitteln forschen, welche der Schule zur Beseitigung dieser Gefahr zu Gebote stehen, so verfallen wir in erster Reihe auf den Religionsunterricht, als natürliches Erziehungsmittel zur wahren Frömmigkeit. Hierbei kommt die Confession an sich nicht in Betracht, da ja die Frömmigkeit kein Privilegium irgend einer Confession ist, sondern als eine rein individuelle Tugend betrachtet werden muss. Es bedarf wol keines Beweises, dass der Religionsunterricht jene Aufgabe nur dann erfüllen kann,

wenn seine Reform in allen Theilen durchgeführt werden wird. Wie wir die Förderung der Religiosität erst von der Hebung des Religionsunterrichtes erwarten dürfen, so müssen wir darauf verzichten, an die Stelle der Frömmelei echte Frömmigkeit treten zu sehen, bevor Form und Inhalt des Religionsunterrichtes den Anforderungen einer rationellen Pädogogie entspricht.*) Als speciell in unser Thema schlagend sind folgende Fragen zu bezeichnen: Stellung des Religionsunterrichtes zur Charakterbildung; Inhalt des Religionsunterrichts in Rücksicht auf die Pflege der Frömmigkeit; wahre Bedeutung der äußeren Momente der Frömmigkeit (Gebet, Andacht, Gottesdienst), Frömmigkeit als Resultat der wahren Religiosität, die Gottesfurcht als Grundlage des sittlich-guten Charakters, u. dergl.

Dies ist aber blos das Theoreticum der Frage, welches angesichts der rührigen Regsamkeit, die sich — wie erwähnt — auf diesem Gebiete bekundet, in nicht allzu ferner Zukunft hinlänglich verarbeitet werden dürfte. Der praktischen Durchführung werden jedoch wol noch manche Hindernisse im Wege stehen. Und die geringsten sind es fürwahr nicht, welche das Haus selbst, die häusliche Erziehung der Schule in den Weg stellt.**) Religiosität, Frömmigkeit sind jetzt leider größentheils veraltete Begriffe, sie, die letzten Träger des Idealismus sind ins Wanken gerathen und diejenigen, die das Ideale affectiren, tragen höchstens eine plumpe Imitation jener Perlen zur Schau: die Scheinheiligkeit und Frömmelei. Wie soll das Kind einer solchen Generation der wahren Gottähnlichkeit zugeführt werden?!

Diese und ähnliche Erwägungen sind nur zu sehr geeignet, in der Seele des gewissenhaften Lehrers eine tiefe Verstimmung und Muthlosigkeit hervorzurufen. Alles Ungemach, alle materiellen Sorgen sind blos eine äußere Wunde, die wol heftig schmerzt und zu Zeiten die frohe Regsamkeit des Lehrers lähmt. Allein was ist jene Wunde im Verhältnis zu dem inneren Schmerz, der aus der Vergeblichkeit der Sisyphus-Arbeit entsteht? Der äußere Schmerz wird durch äußere Mittel leicht behoben, könnte, wenigstens leicht behoben werden.

---

*) Der Kampf um die Rettung des gesunkenen Religionsunterrichts wird noch fortwährend geführt. Eine der eifrigsten Vorkämpferinnen für diese so wichtige Sache ist unsere Zeitschrift, die schon so manche wertvolle Arbeit im Interesse der fraglichen Reform veröffentlichte. W.

**) Mit nahezu dramaitischer Lebendigkeit hat jene Zustände R. Hauffe in seinem Vortrag: „Die Abnahme des Sinnes für Religiosität und Sittlichkeit bei unserer Schuljugend“ geschildert. (Siehe Pæd. XIII, 643 ff. S.)

Die innere Wunde blutet aber ungestillt weiter; noch ist der Arzt nicht erstanden, der sie vollkommen heilen könnte.

Aber es würde traurig sein, wenn wir nicht einmal Linderung fänden. Es würde traurig sein, wenn selbst die gewissenhafteste Arbeit keine Früchte trüge. Nein! wir haben noch fromme Zöglinge, wenn sie auch nicht die Mehrzahl sind. Und fragen wir uns, welchem Zaubermittel wir diesen Erfolg zuschreiben sollen, so kann die Antwort nicht zweifelhaft sein: die Arbeit der Schule, streng im Sinne der großen Codificatoren der Erziehungskunde durchgeführt, muss in jenen Fällen, wo der schädliche äußere Einfluss auf ein Minimum reducirt ist, den Zögling unbedingt einer wahren Frömmigkeit, einer frommen Lebensanschauung entgegenführen. Und dieses Bewusstsein, diese feste Überzeugung wird dem Lehrer eine Leuchte sein in der oft so trüben Öde seiner Wirksamkeit. Er wird die Waffen nicht strecken, er wird an keine Capitulation, an kein Compromiss denken: seine Instructionen sind klar und deutlich. Er muss festhalten und unermüdlich weiter kämpfen mit seinen bewährten Waffen. Denn erziehen heißt ja kämpfen gegen das Princip des Bösen, welches in der Menschenseele mit dem Guten um die Herrschaft ringt.

Mittel zur Förderung des Rechenunterrichts auf der Elementarstufe.

Von Rector ***L. Hohmann****-Berlin.*

Im 11. Hefte des XVI. Jahrganges dieser Zeitschrift habe ich meinen Ansichten über den Rechenunterricht im ersten Schuljahr Ausdruck gegeben. Als Mittel zur Förderung desselben wurden besonders die Zahlenbilder zur Zerlegung der Grundzahlen durch den Theilungsstrich hingestellt. Solche Zahlenbilder in deutlicher, plastisch hervortretender, weithin sichtbarer Form sind jetzt im Verlage von Ferdinand Hirt & Sohn in Leipzig erschienen und zum Preise von 1,60 M. durch alle Buchhandlungen zu beziehen.

Auf 14 Blättern werden die Zahlenbilder mit ihren Zerlegungen in zwei Reihen geboten. 8 Blätter sind der Zerlegung der Grundzahlen, wie sie bei der monographischen Behandlung derselben nach und nach vorgeführt werden, gewidmet. Tritt auch bei der ersten Einführung die Benutzung der Tafeln zurück, so macht sich doch ihre Nothwendigkeit bei der fortgesetzten Übung dauernd fühlbar. Immer aufs neue muss derselbe schwache Schüler das Bild anschauen, bis endlich auch er in seiner langsamen Weise dasselbe festzuhalten vermag. — Die Zahlenbilder stellen sich als eine Nachbildung des an der russischen Rechenmaschine Vorgeführten dar. Das dort zur Zerlegung verwendete Stäbchen wird hier durch den Theilungsstrich ersetzt. Mit großer Hingebung führen alle Kinder die Operationen an dem selbst gezeichneten und durch den Theilungsstrich zerlegten Bilde aus, indem sie entweder die Kugeln auslöschen und wieder hinzufügen, oder mit den Fingern verdecken und wieder freilegen. Durch die stete Selbstbethätigung wird das Interesse des Kindes in hohem Maße angeregt.

Die übrigen 6 Blätter bieten die Zahlenbilder mit den Zerlegungen, wie sie sich bei den Additions- und Subtractionsübungen im erweiterten Zahlenkreise als nothwendig erweisen. Durch dieselben wird bei Einhaltung des geordneten Stufenganges erreicht, dass die Kinder eine erhöhte Fertigkeit im Zerlegen der Grundzahlen erhalten

und deshalb die Operationen schnell und sicher ausführen können. So bilden die 2 Reihen Zahlenbilder eine willkommene Ergänzung zur russischen Rechenmaschine.

Die Angelpunkte, um welche sich der Rechenunterricht in der Elementarclasse dreht, sind Anschauung, Selbstthätigkeit, Übung. Dem ersten und letzten Principe dienen die fertigen Zahlenbilder unmittelbar, das zweite wird durch sie unterstützt.

Für die Anschaulichkeit des Unterrichts ist nicht genug geschehen, wenn die einzelnen Zahlen dem Kinde an der Maschine entgegentreten. Der größte Vorwurf, der der russischen Rechenmaschine mit Recht von den Liebhabern anderer Apparate gemacht wird, ist der, dass die Darstellung stereotyper Zahlenbilder zu wünschen übrig lässt. Dieser Mangel wird durch Herbeiziehung der Zahlenbilder beseitigt.

Das Princip der Selbstthätigkeit fordert, dass dem passiven Aufnehmen entgegengearbeitet und die selbstthätige Anneigung ermöglicht werde. Das Stäbchenrechnen kann aus verschiedenen Gründen nur in einem Vorcursus Verwendung finden. Die häufige Benutzung der Finger hat den Nachtheil, dass sich die Kinder gewöhnen, mit denselben zu operiren und nur durch große Strenge von der Macht dieser Gewohnheit befreit werden können. Man darf daher nur so spärlichen Gebrauch von dem Mittel machen, dass es nicht zur Angewöhnung kommt. Die Operationen sollen daher von den Schülern gemeinsam auf ihrer Tafel ausgeführt werden, wobei die Veranschaulichung dem Auge des Schülers jederzeit entrückt werden kann.

Die Zerlegung knüpft zweckmäßig an die Bilder an, weil es gilt, die Aufmerksamkeit aller Kinder auf ein Bild der Zahl zu concentriren. Die Geraden und Ungeraden sind gewählt, weil sich an ihnen die Zerlegung schnell und leicht auch von den Kindern ausführen lässt. Zahlenbilder mit verschieden gefärbten Punkten lassen keine Nachbildung zu. Die Zahlenbilder, welche den besten Totaleindruck bieten, sind zur Zerlegung ganz ungeeignet. Nur durch vielfache Verschiebungen und Verrückungen kann die Zerlegung bewerkstelligt werden und sie erscheint daher viel zu complicirt.

Die Stufenfolge der Übungen ist diese:

1. Das Zahlenbild wird an der Maschine vorgeführt und mittels eines Stäbchens (am besten von einem Kinde) in zwei Bestandtheile zerlegt. Das sich anschließende Addiren und Subtrahiren wird unter Veranschaulichung an den Kugeln u. a. Gegenständen ausgeführt.

2. Das Bild der Zahl mit der Zerlegung wird auf die Wandtafel übertragen; das Stäbchen wird durch den Theilungsstrich ver-

treten. Die Operation kann wieder nur von einem Kinde ausgeführt werden.

3. Zur weiteren Übung wird das Bild der Zahl von allen Kindern nachgezeichnet und der Theilungsstrich gezogen; endlich wird die Operation durch Ver- und Aufdecken, durch Auslöschen und Hinzufügen ausgeführt.

4. Sind endlich nach 2—3 Stunden alle Zerlegungen der Zahl gleichmäßig vorgeführt und behandelt, so gilt es, das neu gewonnene mit dem Alten zu verbinden und bis zur Unverlierbarkeit einzuprägen. Vielfach wird hier gefehlt, weil die Fühlung mit den Schwächsten anfangs verloren geht und die entstandenen Lücken sich später als unausfüllbar erweisen. Die Schwachen sollen von Anfang an angeregt, ihr Mitkommen soll ermöglicht werden. Bei diesem Bemühen werden die Zahlenbilder außerordentlich gute Dienste leisten. Es schließt eine große Zeitersparnis in sich, wenn die Bilder der Zahl dem Unterrichtenden stets bei der Hand sind, damit sie der schwache Schüler bei jeder Unklarheit anschauen kann. Der Eifer zum Lernen wird ganz entschieden durch die gut ausgeführten Bilder angeregt, und auch die fähigen Schüler betrachten dieselben mit Vortheil nicht nur in intellectueller, sondern auch in ästhetischer Hinsicht. — Ein weiterer Vortheil liegt darin, dass auch alle Zahlen mit ihren Zerlegungen nebeneinander aufgestellt werden können, wodurch das Festhalten derselben befördert wird.

Die äußerst geringen Kosten verschwinden bei der großen Zahl von Schülern und der Reihe von Jahrgängen, denen dieselben Bilder dienen.

So können die Zahlenbilder als eine willkommene Ergänzung zur russischen Rechenmaschine bezeichnet werden.

Pädagogische Rundschau.

Bayern. In letzterer Zeit erhöhten, bezw. regulirten, mehrere Städte Bayerns die Gehälter ihrer Lehrer. Ein definitiver Lehrer bezieht nun in

Dienstjahr	München	Nürnberg		Augsburg		Würzburg	Fürth	
Vom 1. bis mit 5.	1980 M.	1-3	1800 M.	1-2	1575 M.	1740 M.	1-3	1560 M.
		4-6	1950 „	3-7	1665 „		4-6	1740 „
„ 6. „ „ 10.	2160 „		2100 „	8-12	1845 „	1980 „		1920 „
„ 11. „ „ 15.	2340 „		2250 „	13-17	1980 „	2280 „		2100 „
„ 16. „ „ 20.	2520 „		2400 „	18-22	2250 „	2520 „		2280 „
„ 21. „ „ 25.	2700 „		2550 „	23-27	2430 „	2760 „		2400 „
„ 26. „ „ 30.	2820 „		2700 „	28-32	2520 „	2880 „		2520 „
„ 31. „ „ 35.	2940 „		2820 „	33-37	2520 „	3000 „		2640 „
„ 36. „ „ 40.	3060 „		2940 „	38-42	2610 „	3120 „		2760 „
„ 41. „ „ 45.	3180 „		3060 „	43-47	2610 „	3240 „		2880 „
„ 46. „ „ 50.	3300 „		3180 „			3360 „		3000 „

In München, Nürnberg, Augsburg, und von jetzt ab auch in Fürth, muss ein Lehrer nach der Anstellungsprüfung noch 2—3 Jahre Verweser (=unständiger Lehrer) sein, während Würzburg nur definitive Lehrer anstellt. In Regensburg beträgt der Anfangsgehalt eines definitiven Lehrers 1760 M. (nach 25 Jahren 2360 M.), in Bamberg 1596 M. (nach 25 Jahren 2400 M.). Zu dem Gemeindegehalt kommen noch die staatlichen Alterszulagen, nach dem 5., 10., 12., 15. Dienstjahre, von da ab in Quinquennien je 90 M. (alles vom Seminaraustritte an gerechnet).

Elsass-Lothringen. Am 1. November 1894 zählten die höheren Schulen des Landes 8462 Schüler, d. i. 49 weniger als am gleichen Tage des Jahres 1893. Von der Gesammtzahl befanden sich in Gymnasialclassen 4676, d. i. 61 weniger als im Vorjahre, in Realclassen 2570, d. i. 63 mehr als im Vorjahre, endlich in Vorschulclassen 1216, d. i. 51 weniger als im Vorjahre. Dass man die letztere Schülergruppe zum Contingent der höheren Schulen rechnet, ist seltsam, da sie ja aus Kindern von 6—9 Jahren besteht, welche in der That Elementarschüler, aber weder Gymnasiasten noch Realschüler sind, sondern dies erst werden wollen oder sollen. Es ist nur in der Ordnung, dass die Frequenz der Vorschulclassen sinkt; sie haben überhaupt keine pädagogische Existenzberechtigung und sollten alle geschlossen werden, was auch einigen demnächst bevorsteht.

Von der obigen Hauptzahl der Schüler (8462) besuchten 6320, d. i. 86 weniger als im Vorjahre, die öffentlichen d. h. die aus Landesmitteln erhaltenen höheren Schulen, nämlich 2885 Gymnasisten (Abnahme 81), 2570 Realschüler

(Zunahme 63) und 865 Vorschüler (Abnahme 68). Von diesen 6320 öffentlichen Schülern waren Katholiken 2538 (Abnahme 6), Protestanten 3089 (Abnahme 56) und Israeliten 693 (Abnahme 24). Die übrigen 2142 Schüler besuchten nicht-öffentliche, d. h. von kirchlichen Behörden unterhaltene Anstalten. Ihre Zahl war im ganzen gewachsen um 37, nämlich um 33 Katholiken und 10 Protestanten, wogegen 6 Israeliten weniger waren. — In allen öffentlichen und nicht-öffentlichen höheren Schulen zusammen gab es 3954 katholische (Zunahme 27), 3718 protestantische (Abnahme 46) und 790 israelitische (Abnahme 30) Schüler.

Aus dem Großherzogthum Hessen. Mit größter Spannung hatte die hessische Lehrerschaft den nunmehr beendigten Verhandlungen der II. hess. Ständekammer entgegen gesehen. Standen doch auf ihrer Tagesordnung Fragen, deren Erledigung oder Ablehnung von einschneidendster Bedeutung für den einheimischen Lehrerstand sein musste! Verschiedene dieser Fragen kamen zur Verhandlung, und wenn auch nicht alle auf eine Weise gelöst wurden, wie die Lehrerschaft es gern gesehen hätte, so ist doch anzuerkennen, dass manches geleistet wurde und über manches, was noch schwebt, ein willkommenes Licht verbreitet ward. Beginnen wir mit der Frage der Lehrerdotation! Gleichzeitig mit den Petitionen der in weniger als 10000 Seelen zählenden Orten des Großherzogthums wirkenden Lehrer, betr. Neuregulirung der Gehaltsbezüge, wurde auch von den seminarisch gebildeten Lehrern an den Gymnasien, Realgymnasien und Realschulen des Großherzogthums ein Gesuch um Aufbesserung der Gehälter eingereicht. In Übereinstimmung mit der großh. Staatsregierung hat nunmehr der Landtag nach eingehenden Berathungen die nachgesuchte Aufbesserung bewilligt. Bei „gewissenhafter und tadelloser Führung“ beziehen also diese Lehrer in der Zukunft:

in Kl.	I	1650	M.	vom	1.	bis beendigtem	5.	Dienstjahre
„ „	II	1900	„	„	6.	„ „	10.	„
„ „	III	2150	„	„	11.	„ „	15.	„
„ „	IV	2400	„	„	16.	„ „	20.	„
„ „	V	2650	„	„	21.	„ „	25.	„
„ „	VI	2900	„	„	26.	„ „	30.	„
„ „	VII	3150	„	„	31.	Dienstjahre an.		

Der zur Durchführung dieser neuen Gehalts-Regulirung erforderliche Mehrbedarf, der sich zur Zeit auf etwa 11000 M. beläuft, soll aus Überschüssen der vorderen Finanzperioden entnommen werden. — Bezüglich der Aufbesserung der Gehalte der Landlehrer aber konnte eine Einigung bisher nicht erzielt werden. Charakteristisch für die Sachlage ist das, was der liberale Abg. Dr. Schröder erwähnte. Derselbe hätte, wie er sagte, gern vom Regierungstische aus eine klare Antwort gehört; allein die blieb aus! Um die Sache nunmehr zu beschleunigen, wurden von dem Vorstande des „Landeslehrervereins“ drei Mitglieder (aus jeder der drei Provinzen eines) bestimmt, die durch eine Audienz bei Herrn Staatsminister Finger nochmals vorstellig werden sollten. Der Herr Staatsminister empfing die Lehrer in der ihm eigenen liebenswürdigen Weise; er betonte, dass Erhebungen im Gange seien, man jedoch noch nicht angeben könne, inwieweit man die Wünsche der Lehrer berücksichtigen dürfe, ohne die Finanzlage des Landes zu schädigen.

Möge Herr Abg. Dr. Schröder Recht behalten, der überzeugt ist, dass doch noch im Laufe des Jahres 1895 eine Besserung der finanziellen Lage der Lehrer vorgenommen werden müsse! Dass in der That ein Nothstand vorhanden ist, kann nicht abgeleugnet werden.

Von weiteren Schulanträgen, die in der soeben verflossenen Landtagssession zur Berathung und Entscheidung kamen, verdient der von liberaler Seite ausgegangene Antrag bezüglich der Übernahme der Kosten der Volksschule auf die Staatscasse wegen seiner principiellen Bedentung besondere Erwähnnng. Leider wnrde dieser zeitgemäße Antrag von der Kammermajorität abgelehnt. Dagegen kam ein Antrag der Minorität zur Berathung, in welchem gewünscht wird, „die Kammer wolle die großh. Regierung ersuchen, Vorschläge zn machen, wie allmählich und planmäßig die Ausgaben für die Volksschulen des Landes von dem Staate übernommen und damit die Gemeinden nachhaltig und dauernd entlastet werden können, sodann Vorschläge zn machen, wie unter entsprechender Deckung des Ausfalls für die Gemeinden überall im Lande die Erhebung von Schulgeld für den Unterricht an Volksschnlen bald allgemein beseitigt werde.“ Dieser Antrag wurde mit großer Stimmenmehrheit angenommen. Die hess. Lehrer sehen mit Spannung den Verhandlungen des nächsten Landtages entgegen. Sie werden dann sicherlich erkennen, ob die Männer, die zu entscheiden haben, das Wol der Volksschule und ihrer Lehrer zu fördern gewillt sind. Dann werden sie aber auch wissen, auf wessen Seite sie bei künftigen Landtagswahlen zu treten haben! Ein weiterer Antrag, der für die einheimische Lehrerschaft von größter Bedeutung ist, ging von dem clericalen Abg. Dr. Schmitt aus und betraf die Vertretung des Lehrerstandes im Ortsschulvorstande. Dass in jedem Schulvorstande des Landes der Lehrer Sitz nnd Stimme hat, das verlangt das Schulgesetz vom 16. Juni 1874. §. 69 dieses Gesetzes sagt weiter, dass überall da, wo Oberlehrer vorhanden seien, diese dem Schulvorstand anzugehören hätten. Da unsere Frommen in diesen Bestimmungen eine zu große Berücksichtigung der Lehrerschaft erblickten, wurde bald ein allgemeiner Sturmlauf gegen die verhassten Bestimmungen unternommen. Das Resultat dieser Arbeit ist der oben erwähnte Antrag Schmitt. Leider wurde dieser Antrag ohne Debatte genehmigt. Für die Folge dürfen in den größeren Städten des Landes nicht mehr als vier Oberlehrer dem Schulvorstand angehören!

Gründlich abgeblitzt sind unsere frommen „Schulfreunde“ mit ihrem Antrage bezüglich der Einschränkung der gesetzlich normirten Schulpflicht. Der clericale Antragsteller, Freiherr v. Dael von Köth-Wanscheid, wünschte, die Kammer sollte die Regierung ersuchen, dass die Schulkinder auf dem Lande alljährlich in der Zeit vom 1. Juni bis 15. August an den Nachmittagen von dem Schulunterricht befreit seien. Der Regierungsvertreter, Herr Geh. Oberschulrath Greim, gab jedoch die gebürende Antwort auf diese „schulfreundlichen“ Wünsche. Er erklärte, dass die Regiernng unter keinen Umständen auf diesen Antrag eingehen könne, „ohne den Lehrplan der Schulen in unberechenbarer Weise zu schädigen“. Leider war dieses Auftreten des allverehrten Chefs des hess. Volksschulwesens das letzte im Amte, da Herr Greim am 1. April l. J. in den Ruhestand getreten ist. Die hess. Lehrerschaft sah ihren hohen Vorgesetzten nur sehr ungern

aus dem Amte scheiden! Galt doch Greim als Verkörperung des 1874er Schulgesetzes! Schon anfangs der 70er Jahre hatte er als Kammermitglied mit Eifer an dem Zustandekommen des zeitgemäßen Schulgesetzes gearbeitet, ja er gilt als Vater des zu Recht bestehenden Gesetzes. Während seiner 20jährigen Thätigkeit hat Oberschulrath Greim stets treu an den Satzungen der gesetzlichen Bestimmungen festgehalten, den Lehrern war er immer ein wolmeinender Freund und Berather. Nachfolger des in den Ruhestand getretenen Geh. Oberschulraths Greim ist Herr Dr. Eisenhuth. Derselbe, im besten Mannesalter stehend, war zuerst Rector der Knaben-Mittelschule zu Darmstadt, sodann Director des Alzeyer Lehrer-Seminars, zuletzt Director des Lehrerinnen-Seminars zu Darmstadt. Die einheimische Lehrerschaft hofft, dass der neue Oberschulrath mit gleichem Eifer wie sein Vorgänger an der Hebung der Schule und des Lehrerstandes arbeiten wird. An Gelegenheiten, Farbe zu bekennen, wird es ihm nicht fehlen. Drängt doch außer der Besoldungsfrage in letzterer Zeit immer lauter und allgemeiner die Lehrerbildungsfrage einer endlichen Neugestaltung zu. Es steht zu erwarten, dass Herr Dr. Eisenhuth, dem ja in dieser Beziehung Einsicht und reiche Erfahrung zu Gebote steht, seinen Einfluss dahin geltend machen wird, dass in nicht allzuferner Zeit eine zeitgemäße Reform auf dem Gebiete der Lehrerbildung eintritt. Auch die Frage der Schulaufsicht hat hierzulande in den jüngsten Jahren eine lebhafte Discussion wachgerufen. Bezüglich der Schulaufsicht bestimmt das Schulgesetz, dass dieselbe von Fachleuten auszuüben sei, und in der That wurde eine beträchtliche Anzahl von Volksschullehrern zu Schulaufsichtsbeamten (Oberlehrer, Kreisschulinspectoren etc.) bestellt. Allerdings muss erwähnt werden, dass aus Volksschullehrerkreisen bald die Klage laut wurde, dass nicht in allen Fällen den Bestimmungen des liberalen Schulgesetzes gemäß gehandelt worden sei. Es liegt nun nicht in unserer Absicht, die als Beweis für diese Behauptung angeführten Beispiele vorzuführen; allein es macht sicherlich einen merkwürdigen Eindruck, dass bei Einführung des Kreisschulinspectorrats durch Beschluss des Gesammtministeriums die sechs Kreisschulinspectorstellen Darmstadt, Mainz, Gießen, Worms, Offenbach und Friedberg für akademisch gebildete Bewerber reservirt wurden, also von vornherein für seminarisch gebildete Schulmänner unerreichbar sind! Mag ein solcher Beschluss vielleicht auch aus der sog. „höheren Staatsraison“ erfolgt sein, es ist zu beklagen, dass man den Volksschullehrern mit der einen Hand die Fachaufsicht gibt, mit der anderen aber gerade die einflussreichsten Stellen ihnen nimmt. Hier wäre dringend Abhilfe geboten, um so mehr, da der einheimische Lehrerstand zu einem solchen Misstrauensvotum durchaus keinen Grund gegeben hat und ähnliche Bestimmungen in keinem anderen deutschen Staate mehr bestehen!

Ein großes Glück für Schule und Lehrerstand ist es, dass in dem „Hess. Landeslehrerverein“ ein überaus rühriger Verband besteht, der, unter zielbewusster Leitung befindlich, die Forderungen der modernen Pädagogik stets mit Nachdruck betont. Möge derselbe, der nunmehr mehr als 95 Procent aller hess. Lehrer umfasst, auch fernerhin blühen, wachsen und gedeihen, zum Wole der Schule und des Lehrerstandes!

Österreich. Seit Beginn der Coalitions-Ära hat die clericale Partei den Kampf gegen das Schulgesetz eingestellt, da sie nunmehr ihr Ziel, die Wiederaufrichtung der kirchlichen Herrschaft über die Schule, bequemer, sicherer und schneller auf andere Weise erreichen kann, nämlich mit Hilfe der Administration, die ihnen ja schon unter dem Ministerium Taaffe-Gautsch so gute Dienste geleistet hat und jetzt nicht nur im Centrum des Reiches, sondern auch in den Provinzhauptstädten, Landtagen und weiter hinab ihren Wünschen respectvoll und bereitwillig entgegenkommt. Das Ministerium ist größtentheils clerical, und der Rest desselben enthält sich wenigstens jeder ernsten Opposition. Das Parlament bekennt sich der Mehrheit nach ebenfalls zum clericalen Programm, darunter auch ein erheblicher Theil der deutschen Abgeordneten, während die größte Gruppe derselben, die deutsch-liberale Partei, zwar dann und wann noch ein wenig ihre früheren Grundsätze hervorkehrt, nämlich „im Princip", in der That aber das Joch, welches sie als Theilhaberin an der Coalition auf sich genommen hat, geduldig trägt, weil sie dabei ihre Rechnung findet, oder, wie der technische Ausdruck heißt, ihren „Besitzstand wahrt". Und dies ist ja ihr einziger Herzenswunsch, in welchen u. a. auch eingeschlossen ist, dass das Schulgesetz nicht förmlich aufgehoben werde, sondern auf dem Papier stehen bleibe. Denn hier handelt es sich um den stärksten Trumpf, den die Liberalen bei jeder Wahlaction auszuspielen vermögen und gewohnt sind, wenn sie aufs neue an das Vertrauen der geehrten Wähler appelliren wollen: sie haben unter schweren Kämpfen, Opfern und Leiden das Schulgesetz gerettet und „unversehrt" erhalten — eine wahre Herkulesarbeit, die nicht genug gerühmt werden kann. Dass das Schulgesetz seit 1883 durchaus nicht mehr „unversehrt" ist, und die Liberalen dennoch ganz zahm und still gewesen sind, davon reden sie natürlich nicht, zumal es den geehrten Wählern längst aus dem Gedächtnisse entschwunden ist. Dafür sind ihre clericalen Coalitionsbrüder großmüthig genug, sich mit der Novelle von Anno 83 zu begnügen und den liberalen ihren armseligen Agitationsapparat zu lassen. Ihnen, den Clericalen, schadet das Gesetz nichts mehr, da es ja genugsam verstümmelt ist und übrigens nur noch als geduldiges Papier angesehen wird, das man interpretiren kann, wie es die administrativen Zwecke erfordern. Wozu also die Aufregung und der Lärm einer neuen Schulgesetzdebatte? — Im Gegentheil: wenn dieses arme Gesetz von niemand mehr vertheidigt wird, werden es die Clericalen vertheidigen, wie dies etliche Kirchenhäupter bereits öffentlich gethan haben — zum Erstaunen der politisirenden Dummköpfe und zum Entzücken der liberalen Abgeordneten und Zeitungsschreiber. Welch rührende Harmonie in dieser preiswürdigen Coalition! Beide Parteien haben ihren Willen: die Clericalen in der Wirklichkeit, die Liberalen auf dem Papier; und beiden geht es gut dabei: diese wahren ihren Besitzstand, jene mehren ihn, und nur die Neuschule geht dabei zu Grunde.

Die Clericalen müssten kurzsichtiger sein, als sie sind, wenn sie anders operiren sollten. Sie erhalten das Schulgesetz, wie es seit 12 Jahren ist, weil sie recht wol wissen, dass die wenigen Punkte, die ihnen noch darin missfallen, sich durch eine kluge Praxis umgehen lassen, und andere Punkte, die sie vermissen, durch eine sinnreiche Interpretation hineingelegt werden können; sie erhalten es, weil es ihnen dazu dienen wird, den ganzen fundus instructus der Neuschule, das gesammte todte und lebende Inventar derselben sich dienstbar

zu machen, sobald sie wieder die Schulherren geworden sind und die Erbschaft der Neuschule antreten. Diese wird ja ein schönes Vermögen hinterlassen: sie ist weit besser dotirt, als es die Concordatsschule war, hat bessere Lehrerbesoldungen, bessere Lehrerbildung, bessere Schulhäuser und Schuleinrichtungen, ein ganzes Heer von Schulbeamten und Schulpflegern u. s. w. Das alles besteht auf Grund des Gesetzes und würde mit demselben hinfällig werden, während es unter geistlicher Herrschaft und Leitung ein höchst wertvoller Apparat für kirchliche Zwecke werden muss, wie ihn die armselige Concordatsschule nicht aufzuweisen hatte. Diese wiederherzustellen, bleibt freilich das Ideal; aber man will dazu die Mittel der Neuschule verwerten, dieselben also nicht zerstören oder verschleudern, sondern conserviren. Es handelt sich in der That um weiter nichts, als um die Wiederaufrichtung der kirchlichen Herrschaft über die Schule, und soweit menschliche Voraussicht reicht, wird diese Restauration auf kein erhebliches Hindernis mehr stoßen. Verzögert wird sie einstweilen nur durch den großen Zwiespalt in der clericalen Partei selbst, welche in eine plebejische (demagogische) und eine aristokratische Fraction zerfallen ist (siehe Pædagogium XVI. Jahrg. S. 202 f.), vermuthlich aber in nicht ferner Zeit sich ralliiren und alle ihre Kräfte auf das gemeinsame Ziel richten wird.

Zunächst fordern die kirchlichen Würdenträger Vermehrung der Religionsstunden in den Schulen und die „Betheiligung“ oder „Heranziehung“ der Lehrer zur Ertheilung derselben. Natürlich, denn damit ist die Unterstellung der Lehrer unter die geistliche Aufsicht von selbst gegeben. Die Kirche muss sich ja dann Gewissheit verschaffen, ob der Lehrer nicht nur seiner missio canonica im engeren Sinne getreu bleibt, sondern auch den übrigen Unterricht und seine ganze Haltung im Sinne der Kirchenlehre einrichtet. Klug, wie die geistlichen Herren sind, lassen sie es auch nicht an einer „wissenschaftlich pädagogischen“ Begründung ihrer Forderung fehlen, indem sie das bekannte Liedlein von der „Concentration des Unterrichtes“ pfeifen, das sich bereits zur Abrichtung von Gimpeln gut bewährt hat. Der gesammte Unterricht muss sich um einen „Mittelpunkt“ concentriren, mit diesem übereinstimmen u. s. w. Man kennt dies ja sattsam aus dem Geflunker der „wissenschaftlichen“ Vorläufer und Gehilfen des Confessionalismus.

Genug für diesmal im allgemeinen. Als concreter Fall sei schließlich einer der interessantesten clericalen Schulanträge unserer Tage und dazu eine Äußerung aus Lehrerkreisen angeführt. Herr Dr. Kopp, Fürstbischof von Breslau, der ja auch und in erster Linie im Deutschen Reiche eine große Rolle spielt, hat zugleich in Österreich Gelegenheit, in das Regiment der Welt einzugreifen, da sein Amtskreis in das Herzogthum Schlesien herüberreicht und er infolge dessen Sitz und Stimme im Landtage dieses österreichischen Kronlandes hat. Am 19. Januar d. J. hat nun Herr Dr. Kopp im Troppauer Landtage folgenden Antrag gestellt:

„Der hohe Landtag wolle eine Vermehrung der Religionsstunden in den Volksschulen des Breslauer Diöcesanantheiles im Herzogthum Schlesien und die Betheiligung der Lehrer an dem schulplanmäßigen Religionsunterrichte veranlassen und die etwaigen Kosten aus Landesmitteln bewilligen.“

Hiergegen hat der Pädagogische Verein von Bielitz-Biala eine Erklärung erlassen, die in folgenden Sätzen gipfelt:

1. „Se. Eminenz der Cardinal Fürstbischof Dr. Kopp setzt in der Begründungsrede zu seinem Schulantrage ohne innere Berechtigung eine missverständliche Auslegung der gesetzlichen Bestimmungen durch jene Factoren voraus, die das Reichsvolksschulgesetz geschaffen und auf Grund desselben die Neuschule eingerichtet haben.

2. Die allgemeine Heranziehung der Lehrerschaft, die sich von sittlich-religiösem Empfinden, Denken und Handeln in der Ausübung ihres hohen Berufes erfüllt weiß, zur pflicht- und regelmäßigen Ertheilung des Religionsunterrichtes würde im Laufe weniger Jahre Erscheinungen heraufbeschwören, welche den Bildungsgang, die Gewissensfreiheit und persönliche Charaktertüchtigkeit des Lehrerstandes beeinträchtigen, den Bestand der öffentlichen Schule in Frage stellen und das Staatswol in einem der wichtigsten Lebensnerven mittelbar schädigen könnten.

3. Von der vorbildlichen, in Wort und That sich offenbarenden religiösen Gesinnung der zur Beeinflussung des jugendlichen Bildungskreises berufenen Persönlichkeiten ist eher eine sittlich-religiöse Vertiefung und Besserung zu erwarten, als von einer Vermehrung der Religionsstunden, die bei der oft abstracten Natur des religiösen Lehrstoffes in den Dienst des Wortwissens treten und als erhöhte Memorirarbeit eine Belastung des Unterrichts- und Erziehungswerkes der Volksschule bedeuten würden."

Man könnte über diese Resolutionen und ihr Substrat sehr lange Betrachtungen anstellen, die aber nach unserer Ansicht am Laufe der Dinge nichts ändern würden und daher hier unterbleiben mögen.

Schulnachrichten aus slavischen Ländern. Von Director Alois Dominković-Karlstadt in Kroatien. I. Schulreformen in Serbien. Wenn es auch wahr ist, dass das junge Königreich in jeder Beziehung noch weit zurück ist hinter den meisten Staaten Europas; wenn es auch wahr ist, dass fast in jedem Zweige der Cultur noch mannigfache und durchgreifende Reformen ein dringendes Bedürfnis sind: so ist es doch auch wahr, dass man in Serbien redlich bestrebt ist, das ohne eigenes Verschulden Versäumte nachzuholen, und die serbischen Lehrer besonders legen einen sehr regen Eifer und eine lobenswerte Rührigkeit an den Tag, um die Schule und damit auch das serbische Volk auf eine höhere Culturstufe zu heben. Dies ist um so bemerkenswerter, als die politische Situation, die vielen Regierungs-, Verfassungs- und Ministerwechsel auch auf die culturelle Entwickelung einen hemmenden Einfluss üben. Hierzu kam noch, dass der für das Wol der Schule und ihrer Lehrer besonders eingenommene Minister-Präsident Dr. Lasar Dokić so frühzeitig starb. Zum Glück ist jedoch begründete Aussicht vorhanden, dass das von Dokić begonnene Werk der Schulreformen zum Nutzen des Landes und seines Volkes fortgesetzt und glücklich wird beendet werden.

Minister Dokić plante eine umfassende Reform des gesammten Schul- und Unterrichtswesens in Serbien; er wollte, im Anschlusse an die vom Verbande der serbischen Lehrervereine in Belgrad (siehe Pædagogium 1894 S. 395) vorgeschlagene Reorganisation der Elementarschulen, mehrere wesentliche Veränderungen in der Organisation der Fach- und Mittelschulen, sowie auch in der Organisation der serbischen Hochschule in Belgrad vornehmen. Um das Reformwerk einer allseitigen und gründlichen Durchberathung zu unterziehen,

wurde das bereits fertige Elaborat einem eigens zu diesem Behufe zusammengesetzten Schulausschusse überwiesen, in welchem alle Schulkategorien (also auch die Elementarschule) durch Delegirte ihres Standes vertreten sind.

Die geplanten Reformen lassen sich kurz in folgende Punkte zusammenfassen:

1. Die Volksschule (Elementarschule) hat auf dem Lande wie in der Stadt sechs Jahrgänge zu umfassen mit 6 jähriger Schulpflicht und unentgeltlichem Unterricht.

2. Zu den Unterrichtsgegenständen gehören nebst Religion, serbischer Sprache, Rechnen und Schreiben auch Realien, Handarbeiten und Gymnastik.

3. Mit jeder Elementarschule muss ein Schulgarten in Verbindung gebracht werden.

4. Die Regierung ist verpflichtet, durch Verabreichung von Subventionen die Aufführung neuer Schulgebäude zu fördern.

5. Lehramtscandidaten, welche das 20. Lebensjahr noch nicht erreicht haben, können nur provisorisch angestellt werden.

6. Das Anfangsgehalt beträgt für Lehrer und Lehrerinnen 1000 Dinar (1 Dinar = 1 Frank) mit Anspruch auf Verrückung bis zu 3000 Dinar. Außerdem hat jeder Lehrer und jede Lehrerin gesetzliches Recht auf 5 Quinquennalzulagen à 500 Dinar. In die niederste Gehaltsclasse werden alle Neuernannten eingereiht, unabhängig von ihrem Dienstorte. Die Vorrückung hängt dann von der pädagogischen Geschicklichkeit und praktischen Verwendbarkeit im Schuldienste ab.

7. Alle Lehrer und Lehrerinnen werden vom Unterrichtsminister ernannt, befördert und versetzt auf Vorschlag des Landesschulrathes (Unterrichtsrathes).

8. Die Lehrer erhalten ihre Bezüge aus der Staatscassa, haben Anspruch auf Pension, Witwen- und Waisenversorgung. Nach 30 jähriger zufriedenstellender Dienstleistung gebürt den Lehrern und Lehrerinnen das volle Gehalt als Pension.

9. Zu Schulinspectoren werden nur tüchtige Elementarlehrer ernannt, welche eine höhere pädagogische Ausbildung genossen haben, und mehr als zehn Jahre mit ausgezeichnetem Erfolg gewirkt haben. Dadurch wird auch in Serbien die ständige Fachinspection eingeführt und mit dem bisherigen System für immer gebrochen, wo von Fall zu Fall Ministerialbeamte, Hoch- und Mittelschulprofessoren mit der Inspection, welche sich nur auf Abhaltung von Prüfungen erstreckte, betraut wurden. Als oberste Schulaufsicht soll ein Unterrichtsrath etablirt werden, eine Körperschaft ähnlich dem österreichischen Landesschulrathe, in welcher der Landesschulinspector in pädagogisch-didaktischen Fragen, ferner in Disciplinarangelegenheiten das entscheidende Votum haben soll.

Wie eingangs erwähnt, sollen alle Unterrichtsanstalten einer gründlichen Reform unterzogen werden, jedoch ist man bis jetzt über die Details der anderen Schulkategorien nicht völlig einig, nur was die Hochschule anbelangt, wurde beschlossen, dieselbe in eine Universität umzuwandeln und zur philosophischen Facultät, einem Antrage des Prof. Dr. Bakić entsprechend, auch Lehrer, resp. Lehramtscandidaten der Elementarschulen zuzulassen, welche die Lehrerbildungsanstalt mit Auszeichnung absolvirt haben.

Über Inhalt und Umfang der Schullesebücher herrschten in Serbien bis nun ziemlich verworrene Ansichten, wobei jeder Autor die seinigen für die

alleinrichtigen hielt. Die Folge davon war, dass die Lesebücher für die einzelnen Classen nach ganz verschiedenen Gesichtspunkten verfasst waren und somit nicht miteinander in harmonischem Zusammenhange standen. Um all dem abzuhelfen, hat die Unterrichtsverwaltung eine Commission eingesetzt, welche die Grundprincipien feststellte, die künftighin von jedem Autor streng einzuhalten sind. Die Regierung wird nach Bedarf für das beste Lesebuch Preise ausschreiben, wird aber auch solche Lesebücher honoriren, welche ihr ohne Concursausschreibung vorgelegt werden, wenn dieselben allen Anforderungen entsprechen und vom Landesschulrathe (Unterrichtsrathe) als recht gut bezeichnet und zur Einführung empfohlen werden. So wurde z. B. der Verfasser der jetzt eingeführten Fibel, Lehrer Ćuturilo, mit 100 Ducaten prämiirt.

Die Lesebücher wie überhaupt alle Schulbücher sind in Serbien Monopol des Staates. Autor darf jeder sein, wer nur will, die Regierung ist aber der Verleger.

Die erwähnte Schulcommission einigte sich für folgende Principien:

A. Die Fibel. Dieselbe hat 4 Abschnitte zu umfassen, wovon der erste als Vorübung für den Schreib-, Sprech- und Anschauungsunterricht dient, und demgemäß enthalten soll: Linien in verschiedenen Lagen und Richtungen, getreue Abbildungen bekannter, aus dem Anschauungskreise der Kinder entnommener Gegenstände. Der 2. Abschnitt ist für den eigentlichen Schreib- und Leseunterricht bestimmt und hat zu enthalten in genetischer Reihenfolge die kleinen Buchstaben in der Schreib-, Cursiv- und Druckschrift nebst Worten und kurzen Sätzen als Leseübungen. Der 3. Abschnitt dient zur Einübung der großen Buchstaben und hat einen dementsprechenden Übungsstoff zu enthalten, als kurze interessante Erzählungen, Fabeln, Sprüche u. dgl. Geschriebene und gedruckte Ziffern bilden den Abschluss.

B. Die Lesebücher. Bei Abfassung derselben müssen folgende Gesichtspunkte ins Auge gefasst werden:

1. Für jede Classe ist ein separates Lesebuch zu verfassen, u. z. nach derselben Methode, so dass sich die einzelnen Lesebücher gegenseitig ergänzen, vervollständigen und erweitern.

2. Der Stoff für die Lesebücher muss derart gewählt sein, dass er den Mittelpunkt alles Unterrichtes (der serbischen Sprache und der Realien) bildet und gleichzeitig mit den literarischen Erzeugnissen der namhaftesten Dichter und Schriftsteller des serbischen Volkes bekannt macht. Den Inhalt der Lesebücher machen demnach aus: Erzählungen, populär wissenschaftliche Beschreibungen aus der Geographie, Geschichte und Naturkunde mit besonderer Berücksichtigung der Heimat, weise Lehren, Verhaltungsmaßregeln, Charakterbilder, Lieder, Gedichte und Räthsel. Letztere an passenden Stellen den betreffenden Lesestücken angereiht.

3. Das der Fassungskraft der Schüler angepasste Lesematerial ist in vier Gruppen, den vier Jahreszeiten entsprechend, zu sondern.

Da die Lesebücher das Maximum dessen enthalten sollen, was unter den günstigsten Verhältnissen bewältigt werden kann, müssen die Lesestücke in bedeutender Auswahl vorhanden sein, um genug Stoff für die Behandlung in der Schule, als auch für die Privatlectüre bieten zu können. Auf diese Art will man, dass das Schullesebuch auch gleichzeitig ein Volksbuch werde und

dem Schüler auch nach dem Schulaustritte ein angenehmes und nützliches Buch bleibe.

4. Die Fibel wie die Lesebücher müssen mit correct und geschmackvoll ausgeführten Abbildungen versehen sein und eine würdige Ausstattung erhalten.

. Jeder Autor ist verpflichtet, für seine Lesebücher und Fibel eine specielle Methodik zu verfassen.

II. Schulen in Bosnien und Hercegowina. Mit Ende des Schuljahres 1893/94 gab es in Bosnien und Hercegowina 161 Staats-, 96 confessionelle und 5 Privatvolksschulen, in Sarajevo und Mostar je ein Obergymnasium und je eine höhere Mädchenschule. Außerdem hat Sarajevo eine technische Schule, eine Lehrerbildungsanstalt, zwei Priesterseminare, eines für Mohamedaner und eines für Katholiken. In Reljevo ist ein griechisch-orthodoxes Priesterseminar. Nebst diesen Anstalten wurden in allen größeren Orten Knabenbürgerschulen, dort Handelsschulen genannt, errichtet.

Da nach der Volkszählung vom Jahre 1885 Bosnien und Hercegowina 1336091 Einwohner zählt, entfällt auf 5099 Einwohner eine Volksschule.

III. Cetinje, die Haupt- und Residenzstadt des Fürstenthums Montenegro, hat zwei Elementarschulen, eine dreiclassige Knaben- und eine einclassige Mädchenschule, wovon jede 4 Jahrgänge (Schuljahre) umfasst. In der Knabenschule unterrichtet je ein Lehrer in der I und II Classe (I. und II. Schuljahr) und ein Lehrer in der III. und IV. Classe. In der Mädchenschule hingegen besorgt eine Lehrerin den Unterricht in allen 4 Classen (Schuljahren).

Im Schuljahre 1893/94 wurden diese Anstalten von 142 Knaben und 55 Mädchen besucht; davon waren zum Aufsteigen in eine höhere Classe reif 128 Schüler und 40 Schülerinnen.

An einclassigen Schulen Montenegros ist die Unterrichtsertheilung derart eingerichtet, dass der Lehrer im ersten Jahre die Kinder des ersten, zweiten und dritten Schuljahres gleichzeitig unterrichtet; das zweite Jahr kommt das II., III. und IV., das dritte Jahr das I., III. und IV. und das vierte Jahr das I., II. und IV. Schuljahr an die Reihe.

IV. Seit 1890 wird in Russland an der Errichtung von Volksbibliotheken rüstig gearbeitet. Es bricht sich immer mehr und mehr die Ansicht Bahn, dass Volksbibliotheken ein vorzügliches Bildungsmittel sind. Es wurden ihrer infolge dessen in den letzten 4—5 Jahren eine große Anzahl errichtet, in Städten wie auch auf dem Lande, theils von der Regierung, theils auch von Vereinen und selbst von Privaten.

Vor 17 Jahren gab es in St. Petersburg 16 Volksschulen mit 800 Schülern; heute ist die Zahl derselben auf 300 angewachsen, welche insgesammt von 15374 Schülern besucht werden. Sämmtliche Volksschulen werden von der Stadt erhalten und werden hierzu gegenwärtig 642341 Rubel verwendet, gegen 14571 Rubel im Jahre 1877. Trotz dieses unverkennbaren Fortschrittes sind die Volksschulen doch nur stiefmütterlich bedacht, indem alle Schulausgaben kaum 7% des gesammten städtischen Budgets ausmachen.

(Die Landwirtschaft und die russischen Lehrer.) Das russische Ministerium für Ackerbau und Staatsgüter hat angeordnet, dass während der Hauptferien auf einzelnen rationell bearbeiteten Gütern theoretische und praktische Curse für Volksschullehrer auf Staatskosten abgehalten werden.

In der letzten Zeit sind an mehreren Orten Russlands Vereine ins Leben gerufen worden, welche die Bestimmung haben, Lehrern Geldunterstützungen zu gewähren. Die Normalstatuten sind vom Unterrichtsministerum ausgearbeitet. Nach denselben werden die Mitglieder unterschieden in ordentliche, unterstützende und Ehrenmitglieder. Ordentliche Mitglieder sind nur Lehrer, welche Anspruch auf Unterstützung haben, sobald sie wenigstens 2 Jahre dem Vereine angehören. Eine dauernde Unterstützung können nur solche Lehrer- oder Lehrerinnenmitglieder erhalten, welche dienstuntauglich geworden sind. Wenn nun auch die Gründung derartiger Unterstützungsvereine immer mit Freuden begrüßt werden muss, so ist dieselbe anderseits ein schlechtes Zeichen; denn es zeugt von einer keineswegs erträglichen materiellen Stellung des Lehrerstandes, wenn schon die allerhöchste Unterrichtsverwaltung durch derartige Unterstützungsfonds Abhilfe zu schaffen für nöthig hält. — Gehaltsaufbesserung, sorgenfreie Existenz, dies sind die richtigen Mittel, das Schulwesen zu heben.

Literarische Notizen. Die Verlagsbuchhandlung von Moritz Diesterweg in Frankfurt a. M. liefert bis auf weiteres: 1. Adolf Diesterweg's „Ausgewählte Schriften“, herausgegeben von Eduard Langenberg, 2. Aufl., 4 Bände, deren Ladenpreis 12 M. betrug, **für nur 4 M.**; 2. Adolf Diesterweg's „Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer“ (erster Theil: Das Allgemeine), 6. Aufl., herausgegeben von Karl Richter, **für 1 M. 50 Pf.**, während der Ladenpreis 3 M. 60 Pf. betrug.

Über den Wert dieser Werke bedarf es keines Wortes mehr; die Ausstattung derselben ist ihres Inhaltes würdig. Wir können daher strebsamen Lehrern, die sie noch nicht besitzen, nur raten, die gebotene Gelegenheit zu benutzen, sich für einen außerordentlich geringen Preis zwei der ausgezeichnetsten Werke der Fachliteratur zu verschaffen.

Im Verlage von C. Adler in Hamburg ist ein „Kalender für Lehrer an höheren Schulen“, herausgegeben von Dr. Joh. Heinemann, erschienen, der sich neben den Unternehmungen gleicher Art bald zahlreiche Freunde erwerben dürfte. Das Kalendarium umfasst den Zeitraum vom 1. October 1894 bis 31. März 1896; die gebotenen praktischen Auskünfte sind präcis und zuverlässig; einige vom Herausgeber verfasste Aufsätze über pädagogische Tagesfragen geben eine gute Orientirung und schätzenswerte Winke; die Anlage und Ausstattung des Büchleins ist handlich und nett; endlich dient demselben noch der sehr mäßige Preis von nur 1 M. zu besonderer Empfehlung.

Recensionen.

Dr. Gottfried Maier, Schulinspector des Bezirks Reutlingen, Pädagogische Psychologie für Schule und Haus auf Grund der Erfahrung und neueren Forschung dargestellt. Gotha 1894, Andreas Perthes. 316 S. 5 M.

Obwol dieses Buch zu einigen Ausstellungen Anlass gibt, gehört es zu den besseren seiner Art und zu den erfreulicheren Erscheinungen der neuesten Fachliteratur. Der Titel desselben findet darin seine Erklärung, dass Dr. Maier zu jedem Capitel der Psychologie die mit demselben zusammenhängenden Lehren der Pädagogik hinzugefügt hat. Hieraus, sowie aus der ganzen Fassung des Buches ist ersichtlich, dass dasselbe zur Vorbereitung auf den pädagogischen Beruf und namentlich für deutsche Schulamtscandidaten und Volksschullehrer bestimmt ist.

Demgemäß hätte meines Erachtens die Anordnung des Inhaltes der vorliegenden Schrift so getroffen werden sollen, dass das Leichtere dem Schwereren vorausginge. Herr Dr. Maier behandelt aber im „ersten, grundlegenden Theile" seines Buches „das Ganze des Seelenlebens" und im zweiten Theile die „Entfaltung der Elemente des Seelenlebens." Auf diese Weise werden dem Anfänger zuerst die abstractesten, zum Theil problematischen, jedenfalls schwierigsten Capitel der Psychologie vorgeführt, die nicht als „grundlegender Theil", sondern eher als das Dachwerk bezeichnet werden können, während die wirklichen Elementarlehren, ohne welche „das Ganze des Seelenlebens" gar nicht verstanden werden kann, erst hinterdrein kommen, wobei zugleich bemerkt sein mag, dass das sowol an sich wie zum Verständnis der höheren Seelenfunctionen so wichtige Sinnesleben zu kurz und aphoristisch behandelt ist.

Mit gutem Rechte betont Dr. Maier die Erfahrung, das heißt hier die Thatsachen des Selbstbewusstseins, als Grundquelle aller echten Psychologie, während er von der „physiologischen Hochflut, mit der gegenwärtig die Psychologie, vielfach ohne wirklichen Nutzen für die Erklärung der psychischen Erscheinungen, überschwemmt wird", ebenso von der „versuchten Mechanisirung des Vorstellungsverlaufes" und der „Mechanik der praktischen Seite des Seelenlebens" keineswegs begeistert ist, vielmehr diesen Verirrungen gegenüber „in nicht zu langer Zeit eine klärende Rückströmung" erwartet. Ganz gut, nur wäre zu wünschen gewesen, dass Dr. Maier diese Anschauungen im Verlaufe seines Buches entschieden festgehalten hätte. Dies hat er leider nicht durchaus gethan. So sagt er z. B. auf S. 6 von der Sinnesempfindung: „Ihr zeitlicher Verlauf, ihre Stärke und Deutlichkeit lässt sich mathematisch berechnen." Eine bedauerliche Concession an eine total falsche Meinung, möge sich letztere nun auf „Speculation" oder psychologische Experimente stützen; in Wirklichkeit ist die Sinnesempfindung ebenso wie jede andere psychische Function und jedes andere psychische Gebilde der mathematischen Berechnung schlechthin unzugänglich. — Die Bemerkung auf S. 72 ferner, dass „in der psychologischen Sphäre die Bahnen fahrbarer, ausgeschliffener zu werden scheinen, je öfter man sie begeht", hätte ebenfalls wegbleiben sollen, da sie ihrem Ursprunge und Werte nach nichts anderes ist, als ein plumper Versuch psychologisirender Physiologen, durch ein massives Gleichnis den offenbaren Mangel an Einsicht zu verdecken. Ingleichen hätte Dr. Maier „die

psychologischen Experimente Münsterberg's" getrost ignoriren können; denn die auf S. 118 davon gebotenen Proben sind, gelinde gesagt, dilettantisch und schülerhaft, für die Wissenschaft völlig nutzlos. Im Gegensatz zu derartigen physiologischen Spielereien hat andererseits Dr. Maier hie und da auch spiritualistischen Doctrinen unbegründete Zugeständnisse gemacht, insbesondere können die auf S. 40 der Seele beigelegten Eigenschaften der „Unräumlichkeit und Einfachheit" nicht, wie behauptet wird, als „inductiv erschlossen" angesehen werden.

Minder belangreich, immerhin aber störend sind einzelne Sonderbarkeiten wie z. B. „das Klappern der Mühlräder" auf S. 135 oder der Satz auf S. 136: „Neben dem neugeborenen Kinde, neben dem Kanonier kann man einen Kanonenschuss abfeuern, beide überhören ihn, das erstere, weil es überhaupt die Eindrücke noch nicht percipirt, der letztere, weil der Kanonendonner für ihn gewohnt ist." Ich meine, an ein derartiges Experiment mit einem neugeborenen Kinde — nebenbei gesagt, dürfte dieses Experiment wol einige Schwierigkeiten haben — sollte man gar nicht einmal denken; und was den Kanonier betrifft, so bezweifle ich sehr, dass er sich dermaßen an den Kanonendonner gewöhne, um ihn einfach überhören zu können.

Bezüglich der Pädagogik ist dem Referenten besonders aufgefallen, dass Dr. Maier sagt: „sie ist also angewandte Logik und Ethik und gründet sich mit diesen Disciplinen, von denen sie ihre Richtschnur empfängt, auf die Psychologie" (S. 8). Mit Logik, Ethik und Psychologie allein ist der Pädagogik kein genügendes Fundament gegeben: es gehören dazu auch anatomische, physiologische und hygieinische Kenntnisse, ferner die Grundbegriffe der Ästhetik, Religionsphilosophie, Gesellschaftslehre etc., kurz die anthropologischen und Geistes-Wissenschaften im vollen Sinne des Wortes; für die Pädagogik muss als Wahlspruch gelten: nil humani a me alienum puto. Herr Dr. Maier hat derselben, wie sein Buch zeigt, auch in der That nicht die engen Grenzen gezogen, welche er in obigem Satze andeutet, sie vielmehr ungefähr in demselben Umfang gefasst, wie es bei den classischen Vertretern der deutschen Pädagogik als selbstverständlich galt. Er hätte aber auch theoretisch keiner willkürlichen Einengung des pädagogischen Gesichtskreises Vorschub leisten sollen, zumal in unserer Zeit, wo die Erziehungswissenschaft mehr und mehr zu einem dürftigen Torso, einem armseligen Bruchstück zusammenschrumpft, und man ohne Aufhören mit einem halben Dutzend von Schlagwörtern, die man in abgestandenes Wasser brockt, breite Bettelsuppen bereitet und der leichtgläubigen Einfalt als „wissenschaftliche Pädagogik" servirt. Wer über einen so reichen Fond von Gedanken verfügt, wie Dr. Maier, der sollte auch nicht mit einem Worte der Vermuthung Raum geben, als ob er die immer weiter fortschreitende Devastation und Verödung der Erziehungs- und Unterrichtslehre und die Verschüttung der classischen Werke unserer Berufswissenschaft durch todtes Gerölle ruhig hinzunehmen vermöge. Ist sich doch der Verfasser des vorliegenden Buches völlig klar über die Gefahr, welche der deutschen Pädagogik droht, indem Geistesarmut im Bunde mit blindem Hochmuth — Dummheit und Stolz wächst auf gleichem Holz — ganz dazu angethan ist, „die Pädagogik um allen wissenschaftlichen Credit zu bringen" (S. 9). — Auf die einzelnen pädagogischen Partien des vorliegenden Buches einzugehen, glauben wir unterlassen zu können, da dieselben in zweiter Linie stehen, übrigens im allgemeinen als gelungen bezeichnet werden können. Überhaupt verdient das Werk, wenn es auch nicht frei von Mängeln ist, mit Beifall begrüßt zu werden, da es jedenfalls hoch emporragt über die massenhafte Maculatur, mit welcher gegenwärtig die deutsche Lehrerschaft überschüttet wird, um ihr einen wissenschaftlichen Anstrich und einen handwerksmäßigen Drill zu geben.

Zur Psychologie Dr. Maier's möchte Referent noch bemerken, dass er in derselben eine genügende Berücksichtigung der Fachliteratur, namentlich der Forschungen F. E. Beneke's vermisst. Beneke bedeutet für die Psychologie ungefähr das, was Kopernikus, Kepler und Newton für die Astronomie bedeuten. Während aber die Entdeckungen der letzteren schon längst Gemeingut geworden sind, hat das Lebenswerk Beneke's noch lange nicht die ihm gebürende Würdigung und Verwertung gefunden, obwol die ganze psychologische Literatur

bis auf den heutigen Tag nichts aufzuweisen vermag, was als Ersatz für dasselbe dienen könnte. Solange nun nicht jemand auftritt, der das menschliche Geistesleben in seinem ganzen Umfange mit der gleichen Wahrheit darstellt und mit der gleichen Genialität beleuchtet, wie es Beneke gethan hat, so lange wird das Studium der Schriften dieses größten aller bisherigen Psychologen für jeden unerlässlich sein, der sich mit der Seelenlehre gründlich befassen will. — Dass Beneke dem heutigen Geschlechte im allgemeinen unbekannt ist und wenig gilt, beruht auf den gleichen Ursachen, aus welchen überhaupt die classischen Schöpfer unseres nationalen Culturschatzes in den Hintergrund gedrängt worden sind. Zudem erfordert das Studium Beneke's zu viel Zeit und Ausdauer, einen zu hohen Grad geistiger Sammlung und Selbstthätigkeit, als dass es gegenwärtig viele Liebhaber finden könnte. Aber gerade deswegen müssen die wenigen tüchtigen Kräfte, welche sich mit Psychologie beschäftigen, um so ernster den Schätzen nachgraben, welche der bisher unerreichte Meister in seinen Werken niedergelegt hat. Es gibt freilich Psychologien, die sich viel leichter lernen und auch bequem zu Kathedervorträgen, Aufsätzen und Büchern zuschneiden lassen. Die Frage ist nur, ob die Wissenschaft den Zweck hat, irgend ein System von Meinungen aufzustellen und in Umlauf zu setzen, oder den, die Wirklichkeit zu erkennen und eine zuverlässige Richtschnur für die Praxis zu bieten. Von der Psychologie Beneke's kann ich meinestheils bezeugen, dass ich sie in Haus, Schule und Leben stets als sicher, zutreffend und fruchtbar erfunden habe. Möge denn ein jeder auf Grund reiflicher Prüfung sich für diejenige Psychologie entscheiden, die sich ihm in seiner Erfahrung und im Umgang mit Menschen, in seinen Bestrebungen und Schicksalen, Erinnerungen und Erwartungen, Berechnungen und Entschließungen, Handlungen und Erfolgen bewährt hat.

Die vorliegende „Pädagogische Psychologie" ist meines Wissens das erste größere Werk des Verfassers — ein ehrenwertes Debut auf dem Gebiete der Fachliteratur, das günstige Erwartungen von weiteren Arbeiten des Autors erweckt. Von wissenschaftlichem Geiste und ernstem Streben nach selbständiger Einsicht gibt das Werk vollgültiges Zeugnis. Eben deswegen ist hier auf einige Punkte hingewiesen worden, deren Beachtung vielleicht etwas beitragen könnte, dass die geweckten Erwartungen sich erfüllen. Der Kritiker kann nur sagen, was er für wahr hält; es anzunehmen oder abzulehnen steht dem Autor und jedem anderen Leser frei. D.

Bibliothèque de Philosophie contemporaine: **Jules Payot**, L'Education de la volonté. Paris 1894, Félix Alcan, Editeur.

Nachdem das Hauptinteresse der pädagogischen Welt einige jahrzehntelang vorwiegend auf die mehr praktisch-materielle Seite des Erziehungsgeschäftes gerichtet war, macht sich neuerdings wieder eine größere Vorliebe für die theoretische Erörterung bemerkbar. Man erachtet eine Generalrevision der wissenschaftlichen Grundlagen als durchaus erforderlich und sucht die Dringlichkeit ihrer Ausführung nachzuweisen. Ob hierfür gerade jetzt ganz besondere Gründe vorliegen, lasse ich unentschieden. Die Bewegung ist nicht länger zu verkennen und hat namentlich im pädagogischen Ausland einen bedeutenden Umfang und hohe Lebhaftigkeit gewonnen. Naturgemäß nimmt in der ganzen Erörterung die Frage nach der Freiheit des Willens, wenn vielleicht auch nicht die erste, Stelle so doch den breitesten Raum ein. Von ihrer Beantwortung hängt — wenigstens nach der allgemeinen Auffassung — nicht allein das Schicksal der pädagogischen Wissenschaft ab, auch die Erziehungskunst steht und fällt mit der Existenz des freien Willens. Von dieser Auffassung ging wol auch der Verfasser des vorliegenden Werkes aus; das beweist sein Bedürfnis nach einer aufklärenden Auseinandersetzung mit den historischen Willenstheorien. Er betrachtet in dieser Hinsicht die Lehren von Kant, Schopenhauer und Spencer als typisch und unterzieht dieselben im I. Theil seines Buches (Liv. I, chap. III) einer Kritik, deren Ergebnisse für die Leistungen der genannten Denker durchaus nicht schmeichelhaft sind. Fausse en soi et pratiquement regrettable. „Falsch an sich und für die Praxis beklagenswert," so lautet das strenge Verdict des französischen Pädagogen. „Diese Theorien erscheinen uns als beachtenswerter Beweis für die Trägheit des Geistes, die wie

eine Art Erbsünde selbst den größten Intelligenzen unüberwindbar bleibt, jene Trägheit des Geistes, die sie sogar den Einfluss des Wortgebrauches unterwirft. Wir sind so sehr daran gewöhnt, in Worten zu denken, dass uns das Wort schließlich die Realität verbirgt, deren Zeichen es ist. Weil es einheitlich ist, drängt es uns mächtig, an die Einheit der Dinge selbst zu glauben. Die träge Theorie von der Unwandelkarkeit des Charakters verdanken wir nur dem Worte Charakter." — Das heißt man zugreifen! Der Verfasser merkt in seinem Eifer gar nicht, dass der verhasste Klotz der Unwandelbarkeit des Willens, den er möglichst weit wegzuschleudern sich bemüht, in der wenig veränderten Gestalt als Geistesträgheit auf sein eigenes Haupt zurückfällt. Er wundert sich, dass es noch einen Menschen geben könnte, der nicht klipp und klar einsieht, „dass der Charakter eine Resultante ist, eine Resultante von Kräften, die unablässig damit beschäftigt sind, sich gegenseitig zu modificiren." „Unser Charakter besitzt eine Einheit, die derjenigen Europas gleicht: das Spiel der Bündnisse, das Gedeihen oder der Verfall eines Staates ändert den Wert der Resultante ohne Unterlass." So wird der Verfasser zum zweiten Male das Opfer seiner eigenen Kritik: Nicht Imanuel Kant, Arthur Schopenhauer und Herbert Spencer haben sich durch das bloße Wort Charakter verblüffen lassen, sondern — Jules Payot. Jedenfalls ist der ganze polemische Theil mit seinen fortwährenden Vermischungen und Verwechselungen, der von den genannten Denkern festgestellten Begriffe recht flachgründig und dilettantenhaft und seine Erwähnung an dieser Stelle müsste als höchst überflüssig erscheinen, wenn sich der Verfasser nicht gar zuviel auf seine Entdeckung einbildete. Wie gering im übrigen sein Anspruch auf den Namen eines ernsten Philosophen ist, beweist folgende Stelle, die mir bei aller Achtung vor dem Patriotismus des Verfassers in einem derartigen Buche als sehr schlecht angebracht vorkommt: Bénissons Schopenhauer de l'avoir inoculée à l'Allemagne: elle vaudrait pour nous deux corps d'armée etc. etc.).

Sieht man von dem nach meiner Meinung entschieden misslungenen Versuch einer grundlegenden Willenstheorie ab — eine absolute Bejahung der Willensfreiheit im erkenntnistheoretischen Sinne wird niemals ohne berechtigten Einwand bleiben — und hält sich an die für die Praxis berechneten Ausführungen, so wird man in dem Buche eine sehr wertvolle Leistung erkennen, die das Interesse der pädagogischen Welt im höchsten Grade verdient. Auch wer von der Machtsphäre der Erziehung ungleich bescheidenere Vorstellungen hegt, wird in diesem Sinne mit mir die volle Anerkennung des Buches theilen. Es ist eine mit großem Fleiß und nicht geringem Talent abgefasste Methodik pour arriver à la maitrise de soi, eine Diätetik des Willens, die alle Anerkennung verdient. Was zu dem Gegenstande in irgend welcher Beziehung steht, hat gebürende Berücksichtigung gefunden. Es würde zu weit führen, auf Einzelheiten einzugehen, die ausnahmslos den feinen Beobachter und sichern Fachmann bekunden. Einige Capitel sind wahre Cabinetsstücke didaktischer Stilistik. Der Verfasser sucht seinen Leserkreis in der französischen Studentenschaft. Ihr sei ein zuverlässiger, wolmeinender Rathgeber doppelt von Nöthen. Es lässt sich nicht leugnen, dass in dieser Hinsicht eine nicht ungefährliche Lücke auch in Deutschland vorhanden ist. Deshalb wird auch die studirende Jugend deutscher Zunge das Buch nicht ohne großen Nutzen lesen. Ein geradezu unschätzbares Hilfsmittel würde es außerdem — und darin erblicke ich den besondern Wert des Buches — für alle diejenigen sein, deren Entwicklungsgang durch vorzeitige Übernahme einer verantwortungsvollen Stellung zum großen Schaden für Person und Amt abgebrochen wird. Ich rechne hierzu in erster Linie die Abiturienten der Lehrerseminare, Normalschulen etc., Ihnen sei das Studium des Buches dringend empfohlen! Ed. Schaefer.

Schultz und **Thiele**, Lehrbuch der Geschichte für die Oberstufe höherer Lehranstalten. 4 Abtheilungen. Dresden 1893—1894, Ehlermann.

Die neuen preußischen Lehrpläne für die Gymnasien und Realschulen haben auch eine theilweise Umgestaltung der Lehrbücher der Geschichte bedingt.

Von verschiedenen Seiten ist man daran gegangen, sie jenen anzupassen. Es ist aber auch bereits eine größere Anzahl neuer Lehrtexte hergestellt worden, die keineswegs untereinander übereinstimmen, sei es in der Art der Behandlung, sei es in der Auswahl des Stoffes. Schultz und Thiele gehen ihren eigenen Weg und haben ein reiflich durchdachtes Lehrmittel geschaffen. Sie geben den Stoff oft nur in Schlagwörtern, legen aber den größten Wert auf die Gruppirung. So gibt z. B. Schultz die Verfassungskämpfe der römischen Republik nicht, wie das sonst üblich, nach dem chronologischen Verlauf, sondern gruppirt sie nach inneren, sachlichen Gesichtspunkten, z. B. der wirtschaftliche, der rechtliche Ausgleich. Das Dispositionsschema ist darum geradezu als eine Eigenthümlichkeit der genannten Geschichte zu betrachten. Dem Lehrer ist so beim Vortrag freier Spielraum für die Ausfüllung der Disposition gelassen, dem Schüler aber die Möglichkeit gegeben, die Geschichte denkend zu betrachten und den Satzbau selbst zu bilden. Ein mechanisches Lernen ist dadurch so gut wie ausgeschlossen, anderseits freilich auch ein Studium des Buches ohne Lehrer bedeutend erschwert. Schüler, die eine Zeit lang z. B. krankheitshalber dem Unterrichte nicht beiwohnen konnten, werden die versäumten Unterrichtsstunden als schweren Verlust fühlen, der sich nur theilweise mit Hilfe eines anderen Geschichtsbuches, das auch auf die Phantasie anregend wirkt, wird gut machen lassen. W.

Hartung, Die deutschen Alterthümer des Nibelungenliedes und der Kudrun. Cöthen 1894, Otto Schulze.

Die Lectüre und das Verständnis des Nibelungenliedes und der Kudrun wird durch das genannte Werk wesentlich erleichtert und gefördert; außerdem führt es in die Culturgeschichte des deutschen Volkes während seiner mittelalterlichen Blütezeit ein. Zur Behandlung kommen alle Verhältnisse: die Sippe, der Stand (König, Adel, Freie, Unfreie, der Ritterstand), das Gerichts- und das Lehenswesen; ritterliches Leben (Tournir, Jagd), Wohnung, Kleidung, Speise und Trank; die Stellung der Frau, Gastfreundschaft, das Botenwesen, Krieg und Waffen. Was sich darüber in den beiden Epen zerstreut findet, wird von dem Verfasser sorgsam zusammengestellt, die Hauptstelle dem Wortlaute nach citirt, andere Stellen mit Angabe der Strophe und des Verses. Jedesmal wird zuerst der Name mit etymologischen Erklärungen, die sich auf Kluge's etymologisches Wörterbuch oder andere gediegene Arbeiten stützen, angeführt und erläutert, dann die Sache behandelt. Hier sind es besonders Grimm's Rechtsalterthümer und Mythologie, Weinhold's altnordisches Leben, Peucker's deutsches Kriegswesen der Urzeit, Lindenschmit's deutsche Alterthumskunde, sowie Schultz' Höfisches Leben und die Anmerkungen in den kritischen Ausgaben der beiden Epen, die reiche Ausbeute geliefert haben. Bilder sind nicht beigefügt; doch auf Werke, die solche enthalten, ist hingewiesen. Liest man nach dem Studium dieses Buches das Nibelungenlied, da sind einem die Augen geöffnet für Dinge, denen man früher, weil man sie nicht im Zusammenhange betrachtete, als nebensächlich oder zufällig nicht weiter Wert beilegte und die jetzt in ganz anderem Lichte, als Theile eines Ganzen erscheinen. Man liest aufmerksamer, mit mehr Genuss, weil mit größerem Verständnis. Darum sei das Werk jedem Lehrer empfohlen. W.

Schumann, Sprachliche Betrachtungen. Dresden, Pierson.

Die Sammlung enthält acht Abhandlungen, von denen die siebente: „die logischen Kategorien in der Sprachlehre“ (zuerst erschienen in der Lyon'schen Ztschr. f. d. deutsch. Unterr.) die Aufmerksamkeit jedes Lehrers erregen wird; denn hier ist praktisch gezeigt, wie man das schwierige Capitel der Sprachlehre den Schülern anschaulich, ihrer Altersstufe entsprechend vorführen kann, ohne dass er sie ermüdet und mit Nutzen für ihre sprachliche und logische Schulung. Um dieses Aufsatzes willen wäre eine Anzeige der Schrift geboten. Auch der erste Aufsatz dürfte viele interessiren. Er kritisirt die durch den deutschen Sprachverein verdeutschten grammatischen Kunst-

ausdrücke, behandelt also ein Thema, das gegenwärtig die weitesten Kreise beschäftigt. Die übrigen Abhandlungen, sämmtlich nicht schwerfällig geschrieben, besprechen neben grammatischen Fragen die „neue Rechtschreibung" und „schlechtes Deutsch." W.

Heinze und Schröder, Aufgaben aus deutschen Dramen. 3 Bändchen. Leipzig, 1894, 1895, Engelmann.

Seit Laas sind die sogenannten allgemeinen, die moralischen Themata für den deutschen Aufsatz außer Cours gekommen. Nur ab und zu findet man sie noch in neuen Aufgabensammlungen. Die Mehrzahl der Themata schließt sich an die Lectüre, mit der Absicht, die Lectüre für den Aufsatz und den Aufsatz für die Lectüre zu verwerten, das eine durch das andere zu fördern und zu vertiefen. Das zerstreute Material sammeln nun die beiden Herausgeber des im Titel genannten Büchleins, indem sie sämmtliche in den Themenbüchern, in Jahresberichten u. dgl. gestellten Aufgaben, soweit sie Schiller's „Tell" betreffen, im ersten Bändchen zusammenstellen, geordnet nach sachlichen Gesichtspunkten, ferner im zweiten die aus der „Jungfrau von Orleans", im dritten die aus „Wallenstein". In dieser Weise sollen auch die anderen Schuldramen Schiller's, dann die Goethe's und auch „Minna von Barnhelm" behandelt werden. Jedes der Bändchen (ca. 100 Seiten) kostet 1 M. und bietet ungefähr 400 Arbeiten, theils blos als Titel, theils disponirt. In letzterer Hinsicht ersetzt es zugleich eine Erläuterung des Dramas. Was den Dispositionen zum Vortheil gereicht, ist die häufig angewendete dichotomische Gliederung. Selbst wenn sie der Schüler gebraucht, ist es noch kein Fehler, hat er doch immer noch ein gutes Stück Arbeit zu liefern, da der Inhalt der einzelnen Teile nur wie eine Spitzmarke stilisirt ist. Der Lehrer aber findet bequem in einem Buche zusammengestellt, was er an Handwerkszeug bei seiner Erläuterungsthätigkeit benöthigt. W.

Lehmann, Übersicht über die Entwicklung der deutschen Sprache und der älteren deutschen Literatur. Berlin 1894, Weidmann. 1 M.

Auch die Veröffentlichung dieses Büchleins ist durch das Erscheinen der neuen preußischen Lehrpläne veranlasst worden. Es dient dem Unterrichte im Deutschen an den oberen Classen der Gymnasien und hat zum Verfasser den rühmlich bekannten Autor des Buches „Der deutsche Unterricht". Ein schwer zu behandelndes Unterrichtsthema ist der Stoff des Büchleins jedenfalls, denn es muss sich mit dem Nothwendigsten begnügen, kann an Bekanntes nur theilweise anknüpfen und muss gar vieles vorführen, das wissenschaftlich strittig ist. So z. B., um nur einiges zu berühren, die Frage nach der Urheimat der Indogermanen, manche Probleme der zweiten Lautverschiebung, die sogenannte Brechung u. ä. Der eine Leser wird da die Darstellung so, der andere sie vielleicht anders wünschen, der eine die Fragen eingehender, der andere sie, wie Lehmann es thut, nur auf das Allernöthigste beschränkt vorgeführt wünschen. Auch wir sähen manches lieber anders dargestellt. Wir würden lieber das südöstliche Europa denn Asien als Urheimat der Arier anführen, die Tonerhöhung des e zu i nicht unter die „Brechung" einreihen u. dgl. Auch etwas mehr würden wir dem Schüler bieten über die Entstehung der Kanzleisprache. Das sind eben Ansichten. Was aber unbestritten dem Büchlein als Lob nachgesagt werden muss, ist die Klarheit, mit der so schwierige Capitel der Forschung dem Schüler überliefert werden. — In dem zweiten Theile ist ein Abriss der Literaturgeschichte bis um die Mitte des 18. Jahrhunderts gegeben, mit Recht knapp dort, wo die Werke in der Schule gelesen werden. W.

Scheiblhuber, Der Sprachunterricht in der Volksschule nach dem psychologischen Verlaufe der Sprachaneignung. Straubing, Attenkofer.

Ein Büchlein in unscheinbarem Gewande und doch — ein Vademecum für den Volksschullehrer, der daraus viel lernen kann. Schlicht und klarverständlich behandelt der Verfasser die Principien der Analytiker, ihre Anschauungen über

die Art der Erlernung einer fremden Sprache, und die ist, wie die Sachen in einer Dorfschule liegen, doch auch die neuhochdeutsche Schriftsprache für Landkinder. Scheiblhuber entwirft vor allem ein Bild, wie das Kind zum Sprechen kommt, wie es seine Gefühle in der Sprache zum Ausdruck bringt, wie die grammatische Formenwelt beschaffen ist, in der sich ein bayerisches Landkind bewegt. Gerade dieser Theil, eine Art Darstellung des bayerischen Dialektes nach Seite der Formenlehre, ist lehrreich und anregend. Vom Grammatik-Unterrichte hält der Verfasser nicht viel, wenn man von ihm nämlich eine Schulung des sprachlichen Ausdrucks erwartet. Den Vortheil sieht er ganz anderswo. — Man liest das Büchlein mit Vergnügen und keiner — wie der Referent überzeugt ist — ohne Nutzen für seine Lehrthätigkeit. Es sei warm empfohlen. W.

Neu erschienene Bücher.

R. Ch. F. Krause, Abhandlungen und Einzelsätze über Erziehung und Unterricht. I. Band, 169 S. II. Band: Grundlehren der Wissenschaft zum Unterrichte. 111 S. Aus dem handschriftlichen Nachlasse des Verfassers herausgegeben von Richard Vetter, Seminaroberlehrer. Berlin, Emil Felber.

Karl Hilber, 2750 Fragen, welche bei den schriftlichen Lehrbefähigungs-Prüfungen für allgemeine Volks- und Bürgerschulen von den österreichischen Prüfungscommissionen in den letzten Jahren gestellt wurden. 195 S. Znaim, Fournier & Haberler (Karl Bornemann).

W. Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. I. Bd., 6. Lief. Bilder — Blumenzucht, S. 401—480. 7. Lief. Boden — Comenius, S. 481—460. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. Je 1 M.

Dr. Edmund Wilke, Anschauungsunterricht im Englischen mit Benutzung von Hölzel's Bildern. Leipzig, Raimund Gerhard. 108 S. geh. 1 M. 20 Pf., geb. 1 M. 40 Pf.

A. Böhme-Köhler, Lautbildung beim Singen und Sprechen. Ein Leitfaden zum Unterricht in Schulen und für Privatgebrauch mit 28 Abbildungen. Leipzig, Richard Richter. 83 S. Quart. 3 M. 50 Pf. Als Manuscript gedruckt.

Heinrich Maresch, Der Schulgarten als landwirtschaftliches Lehrmittel an der Volksschule. 182 S., 73 Abbildungen und 3 Pläne. Wien, A. Pichler's Witwe & Sohn. 1 fl. 50 kr.

Schranz und Bünker, Die erziehliche Knaben-Handarbeit. Geschichtliche Entwicklung, gegenwärtiger Stand und Ziele derselben. Ebenda. 82 S. 60 kr.

M. Jost, Inspecteur général de l'Instruction publique etc., Annuaire de l'enseignement primaire. Onzième année, 1895. Paris, Armand Colin et Cie. 622 S.

A. Schwieker, Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache. Zweite verbesserte und erweiterte Auflage. Hamburg, Otto Meißner. 238 S.

Dr. A. Giese, Deutsche Bürgerkunde. Leipzig, R. Voigtländer. 127 S. 1 M. 25 Pf.

Friesicke, Lehr- und Übungsbuch für den orthographischen Unterricht. Hildburghausen 1895, Kesselring.

Halben, Des Kindes Schreiblesefibel. 39. Aufl. Hamburg, Niemeyer.

Kleinschmidt, Materialien zu Rechtschreibungen. 2. Aufl. Ehrhard. 2 M.

Richter, Lesebuch für Fortbildungsschulen, 10. Aufl. Döbeln, Schmidt. 80 Pf.

Uhle, Walther von der Vogelweide. Hamburg, Richter. (Sammlung gemeinverständlicher wissenschaftlicher Vorträge.)

Zurbonsen, Deutsche Literaturkunde. 2. Aufl. Berlin, Nicolai.

Kunze, Lehrstoff für den elementaren Geschichtsunterricht. I. Cursus: Deutsche Geschichte mit entsprechender Berücksichtigung der sächsischen. Halle, Anton.

Pracht, Tabellarischer Leitfaden für den Unterricht in der Geschichte. 10. Aufl. Hamburg, Niemeyer.

Rossbach, Begleitstoffe für den Unterricht in der Geschichte. I. Theil: Geschichte der neuesten Zeit. Leipzig, Richter.

Stacke, Erzählungen aus der neuesten Geschichte (1815—1890). 6. Aufl., vollständig in 11 Lieferungen, à 50 Pf.

Dedenroth, Ein neues Geschlecht. Eine vaterländische Erzählung aus der Zeit der Befreiungskriege. Stolp i. Pom., Delmanzo.

Sammlung von Jugendschriften. 1. Die Kreuzzüge von Hennes; 2. Berühmte Seefahrer und Entdecker von Hennes, 3. Die große französische Revolution von Jakob; 4. Eugen von Savoyen von Maurer. Verlag von Russel in Münster in Westf.

Al. Geistbeck, Eine Gasse für die Anschauung im Geographie-Unterrichte. München, Ackermann.

— Über Systematik und Induction im Geographie-Unterrichte. Daselbst. 80 Pf.

Günther und **Schneider,** Beiträge zur Methodik des Unterrichtes in der Heimatkunde. Dessau, Kahle.

Hübner-Juraschek, Geographisch-statistische Tabellen aller Länder der Erde. Ausgabe 1894.

Pütz, Leitfaden der vergleichenden Erdbeschreibung. 23. Aufl. Freiburg, Herder.

Preufs, Praktisches Dictirbuch mit Wort- und Silbenzählung. (Reuters Bibliothek für Gabelsberger Stenographen. Bd. 35. Preis 2 M. 25 Pf.) Dresden, Reuter.

Verantwortl. Redacteur Dr. Friedrich Dittes. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Bester Schultafel-Schwamm.

Deutsches Schwamm-Import-Haus

Heinr. Putscher, Offenbach a. Main.

Reellste und billigste Bezugsquelle für Schultafel-Schwämme.

Reichst assortirtes Lager in Schwämmen jeder Art.

Velvet Ko. M. 16.–, je nach Grösse 30—50 Stück, feucht 15—20 cm, voll u. kräftig.

NEUHEIT!

Reformhefte

für den Schreibunterricht,

15 Hefte im gewöhnl. Schreibheftformate, jedes 4 Bogen stark, pro Heft 10 Pf.

Gesetzlich geschützt, D.-R.-G.-M. Nr. 14007.

Ausführliche Prospekte

über diese Hefte stehen zu Diensten, auch ist die unterzeichnete Verlagshandlung erbötig, sämtliche Arten der Reformhefte postfrei zur Ansicht zu übersenden.

Berlin, W 9.

Julius Klinkhardt.

Jede Buchhandlung und Postanstalt nimmt Bestellungen entgegen auf:

Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung.

Herausgegeben von **Moritz Kleinert.**

Preis halbjährlich 4 Mark.

Verlag von
Schmid, Francke & Co. in Bern.

Auf kommendes Schuljahr empfehlen wir

Stucki, G., Materialien für den naturgeschichtl. Unterricht in der Volksschule.

I. Theil **Botanik.** 2. Auflage M. 3.20.
II. Theil **Zoologie.** 2. Auflage „ 1.20.
III. Theil **Mineralogie.** 2. Auflage „ —.50.

Im 5. Heft des Pädagogiums 17. Jahrgang ist eine eingehende Besprechung der Stucki'schen Lehrbücher erschienen, auf welche wir die Leser dieser Zeitschrift speciell aufmerksam machen, indem wir gleichzeitig bemerken, daß in jener Recension durch ein Versehen des Setzers der Name des Autors aus G. Stucki in G. Stacke verwandelt worden ist.



W. EMMER, Berlin C., Seydelstrasse 20.

Allerhöch. Auszeichnungen, Orden, Staatsmed. etc.

Im April erscheint in meinem Verlage und wird hiermit geneigter Beachtung empfohlen:

Auswahl deutscher Gedichte

für mittlere und höhere Mädchenschulen.

(Mit einem Anhange Biographische Notizen.)

Herausgegeben von

A. Ernst, Direktor der Kaiserin Auguste-Victoria-Schule zu Schneidemühl, und **J. Tews,** städtischer Lehrer zu Berlin.

20 Bogen. Preis M. 1.80, geb. M. 2.20.

Dieses Werk, das genau den Forderungen der neuen **„Bestimmungen über das Mädchenschulwesen vom 31. Mai 1894“** entspricht, wird den IV. Band des von denselben Verfassern herausgegebenen und in zahlreichen mittleren und höheren Mädchenschulen eingeführten **„Deutschen Lesebuchs für Mädchenschulen“** bilden. Der pädagogische Ruf der Herausgeber bürgt dafür, dass auch in dem neuen Bande der weiblichen Jugend das Beste geboten wird.

***Probe-Exemplare** stehen sofort nach Erscheinen gern zu Diensten.*

Leipzig u. Berlin W. 9. **Julius Klinkhardt.**

Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

PAEDAGOGIUM.

Monatsschrift

für

Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

unter Mitwirkung hervorragender Paedagogen

von

Dr. Friedrich Dittes.

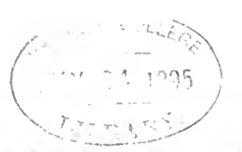
XVII. Jahrgang.

8. Heft, Mai 1895.

Leipzig.

Verlag von Julius Klinkhardt.

Inhalt des 8. Heftes.



Volkswirtschaftslehre und Volkserziehung.

Vortrag, gehalten im Bremischen Lehrerverein

von Pastor Dr. Kalthoff-Bremen.

Nach einer alten Erfahrung muss der Mensch immer etwas Größeres wollen, als im Augenblicke gerade möglich und erreichbar ist, um hinter dem Möglichen und Erreichbaren nicht gar zu weit zurückzubleiben. Die menschliche Trägheit liebt es, das Schwierige einfach für unmöglich zu erklären und glaubt, es damit abgethan zu haben. Die sogenannten praktischen Leute, welche jedesmal mitleidig lächeln, wenn eine Bestrebung über den Horizont ihres Auffassungsvermögens hinausgeht, sind deshalb in Wahrheit die allerunpraktischsten Leute, sie kommen nie zu einer Leistung mit ganzer Kraft. Man sollte allemal, bevor ein „möglich" oder „unmöglich" discutirt wird, die Frage nach der Nothwendigkeit einer Bestrebung stellen, und wenn die Nothwendigkeit bejaht werden muss, dann kann es kein „unmöglich" mehr geben, dann kann es sich nur noch darum handeln, die Mittel und Wege zu suchen, wie das Nothwendige am sichersten und richtigsten verwirklicht werde.

Wenn ich heute die Forderung begründen will, dass die Volkswirtschaftslehre ein integrirender Bestandtheil der Volkserziehung, also auch des Volksschulunterrichtes werde, so werde ich dabei auch wol mit dem Kopfschütteln der praktischen Leute rechnen müssen. Die Forderung geht über unsere gegenwärtigen Schulverhältnisse hinaus, sie wird im günstigsten Falle erst in der Zukunft zu ihrem vollen Rechte kommen können, und das ist ja für viele Grund genug, eine ernstere Beschäftigung mit derselben als Zeitverschwendung anzusehen. Deshalb liegt mir daran, von vornherein die Nothwendigkeit dieser Forderung ins rechte Licht zu stellen. Wir leben ja in einer Zeit, in der an der Schule viel herumexperimentirt wird, und bei vielen dieser Experimente ist die Furcht nicht unbegründet, dass die Schule durch dieselben von ihrer unverrückbaren Basis als Volksbildungs-

und Volkserziehunganstalt losgelöst und fremden Interessen dienstbar gemacht werden möchte. So kann ich die Bedenken verstehen, welche in Lehrerkreisen gegen die Einrichtung von Schulsparcassen, gegen die Aufnahme des Handfertigkeits- und Haushaltungsunterrichtes in den Lehrplan bestehen. Hier handelt es sich um secundäre und partiale Interessen, die neben der Schule ihr Recht haben, die aber in die Schule sich nicht organisch eingliedern lassen, weil sie nicht Bestandtheile der allgemeinen, der humanen Ausbildung sind. Dagegen mit der Volkswirtschaftslehre verhält es sich eben ganz anders. Sie ist ein immer mächtiger sich gestaltender Factor in der allgemeinen Zeitbildung. Die Forderung eines volkswirtschaftlichen Elementarunterrichts lässt sich aus den anerkannten Principien des modernen Schul- und Unterrichtswesens wie aus dem geistigen Entwicklungsgange unserer Zeit begründen, es lässt sich zeigen, dass diese Forderung nicht aus Gründen äußerer Zweckmäßigkeit, etwa wegen der Nützlichkeit volkswirtschaftlicher Kenntnisse für das praktische Leben, für bestimmte wirtschaftliche Interessen gestellt wird, sondern dass die consequente Durchführung des modernen Unterrichtsprincips nothwendig zu ihr hinführt, dass also das scheinbar Neue an derselben in Wahrheit gar nichts Neues ist, sondern nur die organische und methodische Ausgestaltung schon vorhandener und allgemein anerkannter Bestandtheile des Unterrichts.

I.

Die Volkswirtschaftslehre ist der jüngste Zweig an dem Baume der modernen Wissenschaft, nicht viel über 100 Jahre alt, aber dafür auch ganz und gar genährt mit allen den Lebenskräften, welche dem modernen Wissen seinen phänomenalen Platz in der Geschichte unseres Geschlechts anweisen. Der Gedanke, dass auch in den Vorgängen des wirtschaftlichen Lebens, die sich dem Auge des Beschauers zunächst als ein chaotischer Wirrwar, als das Spiel reinster Willkür darstellen, ein einheitliches, nur seine Darstellungsform und seine Wirkungsweise wandelndes Gesetz herrschen müsse, konnte erst aufkommen, nachdem vorher der Begriff des Naturgesetzes im allgemeinen aufgestellt war und die Geister für ein zusammenhängendes Denken erzogen hatte. Nachdem aber der erste Versuch, die Gesetzmäßigkeit der wirtschaftlichen Vorgänge in ihren mannigfachen Gestaltungen und Verwicklungen aufzusuchen, einmal gemacht war, gab es kein Aufhalten mehr, wenn nicht die Voraussetzung der ganzen modernen Weltanschauung, die Überzeugung von der Gesetzmäßigkeit alles Geschehens, hätte in Frage gestellt werden sollen. Die Mercantilisten

des 17. und die Physiokraten des 18. Jahrhunderts mochten in ihren ökonomischen Theorien noch so einseitig sein, sie haben doch das wissenschaftliche Denken zuerst auf das wirtschaftliche Leben hingelenkt und damit der Wissenschaft ein neues, vielleicht das gewaltigste alle anderen in sich schließende Problem gestellt. Als dann Adam Smith in seinen Untersuchungen über die Ursachen des Völkerreichthums den eigentlichen Hebel der modernen Forschung, die inductive Methode, bei der Begründung der wirtschaftlichen Vorgänge angewandt und damit die Grundlage zu einer ökonomischen Wissenschaft gelegt hatte, war dem menschlichen Geiste keine andere Wahl mehr gelassen, als entweder diese Untersuchungen aus dem Gebiete der wissenschaftlichen Erkenntnis ganz und gar auszuweisen, sich dabei zu beruhigen, dass die beständige Bewegung in den ökonomischen Verhältnissen für uns unerklärbar, ein stetes Wunder, sei, oder auf der einmal betretenen Bahn fortzuschreiten und nicht eher zu ruhen, bis die in diesen Bewegungen waltenden Kräfte und Gesetze aufgedeckt seien. Wenn ungefähr gleichzeitig mit Ad. Smith kein Geringerer als der Vater unserer modernen Erkenntnistheorie, David Hume, das ökonomische Problem zum Gegenstand eingehender Untersuchung gemacht hat, so zeigt schon dieses Zusammentreffen den organischen Zusammenhang der Volkswirtschaftslehre mit der ganzen Entwicklung des modernen Denkens. Das moderne, von der Souveränität des Causalitätsgesetzes durchdrungene und den Causalzusammenhang bei allen Erscheinungen des Lebens aufsuchende Denken musste mit innerer Nothwendigkeit zu dem Begriff des ökonomischen Gesetzes weitergetrieben werden, um dasselbe als eine besondere Form des Gesetzes überhaupt neben dem Naturgesetz und dem Sittengesetz, und doch mit diesen gleichen Wesens, der Wissenschaft einzuverleiben und dadurch in das Gesammtgebiet menschlicher Forschung den Schlussstein einzufügen. Der Mensch, der heute modern, d. h. gesetzmäßig, einheitlich denken will, kann deshalb an den Elementen der Volkswirtschaftslehre gar nicht vorbei. Er muss zum wenigsten das Wesen eines ökonomischen Gesetzes begriffen haben, wenn sein Begriffsvermögen nicht eine wesentliche Lücke erhalten und der universale Zusammenhang der Weltanschauung nicht zerrissen werden soll. Das Naturgesetz umfängt und trägt den Menschen unbewusst, das Sittengesetz wendet sich überall an das Bewusstsein des Menschen, in dem ökonomischen Gesetz dagegen ergreift der bewusste, seinen eigenen Willenstrieben folgende und sein eigenes Thun regelnde Mensch das Gesetz des unbewussten Lebens, um sich dasselbe dienstbar zu machen, er gestaltet

32*

aus der Welt des Naturgesetzes durch den wirtschaftlichen Process die Bedingungen seiner sittlichen Menschenwelt. Bei dieser Arbeit ist jeder mitbetheiligt, auch wenn er von einem Naturgesetze nichts weiß und das Sittengesetz mit Füßen tritt. Er mag es wissen oder nicht, mag es wollen oder nicht: er selbst ist doch ein Glied in dieser großen Kette der wirtschaftlichen Zusammenhänge, durch welche das Naturleben zum Organ des sittlichen Menschenlebens gebildet wird. Darin liegt der unmittelbare Wert der Volkswirtschaftslehre und das allgemeine Interesse, das diese Wissenschaft beansprucht, dass sie dem Menschen das ihm zunächst Liegende, die Bedingungen seiner materiellen Existenz, die Bedingungen, unter denen er sein tägliches Brot findet, verstehen lehrt, und solange uns dieses Verständnis fehlt, sind wir mit aller unserer Wissenschaft wie die Geographen, welche in fremden Welttheilen besser Bescheid wissen als in ihrem eigenen Hause. Die Gesetze, welche unsere ökonomische Existenz bedingen, liegen uns jedenfalls näher als die Gesetze, nach denen die Weltenkörper im Universum sich bewegen, sie treten auch früher in Geltung als die sittlichen Gesetze, weil der Mensch erst ein materielles Dasein besitzen muss, bevor er sittliche Functionen ausführen kann. Deshalb heißt es über dem, was in der Ferne liegt, das Nächstliegende übersehen, wenn wir Naturgesetze lehren und moralische Gesetze predigen, aber das Volk über die Gesetze seines ökonomischen Lebens im Unklaren lassen.

Die Volkswirtschaftslehre thut ihre centrale Stellung im Leben auch dadurch kund, dass sie uns im Elementarunterricht beständig auf den Leib rückt. Da ist in erster Linie der Rechenunterricht. Wir gebrauchen in so mancher eingekleideten Aufgabe den Begriff des Kaufes und des Preises. Wenn aber Begriffe ohne Gedanken und Anschauungen leer sind, so sind wir auch gezwungen, irgendwann einmal die Operation des Kaufs zu erklären und die Factoren, welche in der Preisbildung zusammenwirken, klar zu legen. Kauf ist Tausch, vermittelt durch das Geld. Das Object des Kaufs ist die Ware. Ware aber ist das, was einem ökonomischen Bedürfnisse zur Befriedigung dient. So haben wir im Begriff des Kaufs die eigentlichen Elementarbegriffe der Ökonomie, den Gebrauchswert und den Tauschwert, die beide zusammen den Doppelcharakter der ökonomischen Ware ausmachen. Der Gebrauchswert einer Sache beruht auf ihrer Fähigkeit, in die Consumtion einzugehen, der Tauschwert beruht darauf, dass dieselbe Sache Gegenstand der Production ist. So kommen wir durch den Begriff des Kaufs weiter zu den Begriffen der Con-

sumtion und der Production. — Zum Kauf gehört Geld. Aber was ist das Geld? Geld ist selbst Ware, es hat als solche an sich einen ökonomischen Wert. Aber es ist zugleich die Ware, auf deren Wert alle anderen bezogen werden, es ist Münze, Wertzeichen. Ohne diesen Doppelcharakter des Geldes als Wertgegenstand und Wertzeichen richtig zu verstehen, bleibt uns der Begriff „Geld“ ein leerer Name, und die ökonomischen Beziehungen des Geldes zum Gelde, die wir doch wieder im Rechenunterricht im Geldagio und bei der Umrechnung der einheimischen Münze in die fremdländische gebrauchen, bleiben uns ein unverstandenes Räthsel. — Wir statuiren beim Kauf einen Preis. Wer aber macht den Preis? Ist er, wie der Laie zunächst denkt, das Erzeugnis händlerischer Willkür und Habsucht? Wenn nicht, welche ökonomischen Gesetze wirken in der Preisbildung? — Wir berechnen in der Schule die Zinsen eines ausgeliehenen Capitals. Dabei gebrauchen wir den wichtigsten, aber auch schwierigsten Begriff der Volkswirtschaftslehre. Sagen wir dem Kinde einfach, das Capital sei eine Geldsumme, so geben wir ihm eine ungenügende, deshalb falsche und verwirrende Erklärung. Es gibt auch Capitalien, die nicht Geldsummen sind: Grund und Boden, Gebäude, Maschinen. Es gibt auch Geldsummen, die nicht Capital sind. Es gab Geld, ehe es Capital gab. Auch heute noch ist das Geld in der Sparbüchse, oder das Geld, das wir zu unserem regelmäßigen Consum brauchen, nicht Capital. So fordert eine einigermaßen ausreichende Definition dieses Begriffs, den wir doch im fortgeschrittenen Rechenunterricht nicht entbehren können, ein gründliches ökonomisches Studium. Dabei lernen wir freilich, dass über die Verwendungsart und die Gebrauchsweise des Capitals heute noch ein erbitterter Streit tobt, dass die einen das gesammte Capital socialisiren, es zu genossenschaftlichem Capital machen, die anderen es individualisiren, dem Einzelbesitz vorbehalten wollen. Aber aus diesem Streit geht dann zugleich gerade das, was rein dem Begriff und Wesen des Capitals angehört, immer klarer hervor: es ist producirtes Productionsmittel, das Stammgut, welches benutzt wird zur Erzeugung anderer Güter, und mit dieser Erklärung kommt zugleich Licht in die Begriffe des Zinses sowol, wie der Grundrente und des sog. Unternehmergewinnes. Alle drei Namen bedeuten im wesentlichen nur die drei Nutzungsarten der drei verschiedenen Capitalformen. Somit stecken in unserem Rechenunterricht die bedeutsamsten ökonomischen Begriffe, und wenn der Rechenunterricht, auf dem die entwickelnde Methode ihre schönsten Errungenschaften zu verzeichnen hat, mit dieser Methode vollen Ernst machen will, so kommen

wir gar nicht an einer volkswirtschaftlichen Erläuterung dieser Begriffe vorbei.

Betrachten wir den Geschichtsunterricht! Ist die Geschichte die zeitliche Aufeinanderfolge von Schlachten und die Ablösung des einen Regenten durch den anderen, nun ja, dann brauchen wir für den Geschichtsunterricht keine ökonomischen Kenntnisse. Ist aber die Geschichte das Ringen der Menschheit nach immer höherer Vollkommenheit, die zeitliche Entwicklung der in der Menschheit liegenden Culturpotenzen, so bleiben die verschiedenen Entwicklungsstufen des wirtschaftlichen Lebens, also die ökonomischen Verhältnisse, wenn auch nicht die das ganze geschichtliche Leben beherrschenden Mächte, so doch jedenfalls der Boden, aus dem das Culturleben einer Zeit erwachsen ist, und Geschichte lehren wollen, ohne auf das wirtschaftliche Leben einer Zeit einzugehen, heißt eine Pflanze beschreiben wollen, ohne ihre im Erdreich steckende Wurzel zu kennen. So wenig das classische Alterthum verständlich ist ohne den Hintergrund der Sclavenarbeit, so wenig ist das Mittelalter zu begreifen ohne den Gegensatz der Naturalwirtschaft zur Manufactur, oder die neuere Zeit ohne den Gegensatz der Manufactur zur Großindustrie, des Handwerks zum maschinellen Fabrikbetriebe. — Und wenn die Geographie nicht bei dem bloßen Gerippe der Erdoberfläche und ihrer Bewohner stehen bleiben, wenn sie dieses Gerippe mit lebendigem Fleisch und Blut umgeben will, dann gestaltet sie sich unmittelbar zu der Erforschung der durch die geographischen Verhältnisse bedingten ökonomischen Beziehungen der Völker, sie wird Handelsgeographie, sie wird die Erweiterung des ökonomischen Horizontes von der Privatwirtschaft zur Volkswirtschaft und von dieser wieder zur Weltwirtschaft.

Endlich können wir auch bei dem ethischen Unterricht, ja bei diesem vielleicht am allerwenigsten, der Bezugnahme auf die ökonomische Wissenschaft nicht entrathen. Wenn wir in der Ethik von den erhabensten Pflichten individueller sittlicher Vervollkommnung und den höchsten geistigen Beziehungen der Menschen untereinander hinuntersteigen in das Niveau des täglichen Lebens, das ja auch im sittlichen Leben einen breiten, ja vielleicht den breitesten Raum einnimmt, so kommen wir zu den elementarsten Pflichten gegen das physische Leben. Du sollst nicht tödten! so hat der alte moralische Gesetzgeber diese Pflichten kurz und bündig zusammengefasst. Allein schon Jesus sah sich in der Lage, dieses Gebot zu erweitern durch das andere: Du sollst nicht zürnen, nicht schelten noch hassen.

Heute aber genügt auch diese Erweiterung nicht mehr, um das menschliche Leben in seiner heiligen Integrität zur Anerkennung zu bringen. Der frühere österreichische Finanzminister Dr. Schäffle betont einmal, dass inmitten unserer heutigen Cultur eine ausgedehnte Anthropophagie, eine Verzehrung von Menschenfleisch stattfinde. Er meint damit, dass vermittelst unserer heutigen wirtschaftlichen Verhältnisse eine ungeheure Summe physischen Menschenlebens absorbirt werde, die nicht wieder ersetzt und erneuert, sondern in unbezahlter Arbeit, in unterwertigen Preisen vergeudet und verschleudert werde. Mag die ethische Gesinnung, der gute Wille, oder christlich ausgedrückt: die Liebe als des Gesetzes Erfüllung in dem Herzen des Einzelnen noch so ausgeprägt sein und dem Herzen des Individuums alle Ehre machen, das große, unmerklich betriebene Mörden, das in dem socialen Elende und der socialen Noth ohne Schuld des Einzelnen und doch durch die Schuld der Gesammtheit täglich geübt wird, werden wir nur mildern und vielleicht bekämpfen, wenn das ethische Gewissen auch den nöthigen ökonomischen Verstand besitzt, um die tödlichen Waffen zu kennen, mit denen das wirtschaftliche Leben unserer Zeit seine Opfer ergreift. — Neben den Pflichten gegen das Leben stehen die Pflichten des Erwerbslebens, die Verhältnisse des Mein und Dein. Niemand, der in den ethischen Unterricht tiefer eingedrungen ist, wird zu behaupten wagen, dass wir unseren heutigen Besitzverhältnissen gegenüber noch mit dem alten Katechismusgebot: Du sollst nicht stehlen! auskommen könnten. Auch wenn wir den Begriff des Diebstahls erweitern zu dem des Betrugs, und wie Luther das schon gethan, das Verbot ergänzen durch die positive Forderung, dass wir dem Nächsten helfen sollen, sein Gut und Nahrung bessern und behüten, so reicht eine solche Behandlung der ethischen Pflicht gegenüber den complicirten Formen des heutigen Erwerbes und Besitzes nicht mehr aus. Alb. Bitzius hat einmal eine Predigt gehalten über das Stehlen der ehrlichen Leute, und so wissen wir alle, dass es eine Versündigung an den Pflichten des Eigenthums gibt, die sich in allen Formen des Rechts vollzieht, einen Diebstahl, der nicht den juristischen, sondern den ökonomischen Verhältnissen zur Last gelegt werden muss. Der juristische Begriff des Eigenthums deckt sich eben nicht mehr mit dem ökonomischen. Es gibt heute zahllose Formen, zu Eigenthum zu kommen, das jurisisch legal, aber im ökonomischen Sinne gar kein Eigenthum ist. Dieser Widerspruch ist es, der im letzten Grunde die allgemein beklagte Verirrung unserer Eigenthumsbegriffe und Erschütterung unserer Eigenthumsverhältnisse hervorgebracht hat. Diesen

Widerspruch lösen wir aber nicht mit der Berufung auf die Katechismusmoral, sondern allein dadurch, dass wir den Eigenthumsbegriff selber revidiren, ihn auf eine festere sittliche Basis stellen als auf den Codex des Privatrechts. Dass dabei die Arbeit nach meiner Überzeugung unbedingt als Grundlage des Eigenthums zu betrachten, an ihr jede weitere Erwerbsform zu bemessen sein wird, sei nur beiläufig erwähnt. Jedenfalls aber ist eine den Bedürfnissen der Zeit entsprechende ethische Läuterung und Vertiefung unserer Eigenthumspflichten nur möglich durch eine Läuterung und Vertiefung unserer Eigenthumsbegriffe, und zu dieser gelangen wir nur durch die ökonomische Wissenschaft. Treffend hat Schäffle diesen Zusammenhang zwischen Ethik und Nationalökonomie in seinem Werke „Capital und Arbeit“ mit folgenden Worten ausgedrückt: „Der ganze Mensch als Product von Bildungspflege und Unterhaltungskosten und als Mittel der Schaffung weiteren Lebens sollte der ökonomischen Wertschätzung unterzogen werden. Schon der conservative v. Thünen hat gegenüber der hassenswerten Kriegsknechtschaft der europäischen Völker darauf aufmerksam gemacht, wie schnöde antiökonomisch die wilde Aufopferung von Menschenleben durch die Kriegführung sei. Der Statistiker Engel hat den Erziehungswert des Menschen statistisch beziffert. Die pharisäische Verachtung der ökonomischen Schätzung des Menschen leistet der Barbarei und dem Despotismus Vorschub. Die ökonomische Abschätzung bringt den Wert des Menschen zur Geltung und dient nach allen Seiten den Interessen der Humanität und Gerechtigkeit. Die Verachtung des Lebens der Proletarier, nicht minder die Nachsicht gegen die Lebensverschwendung der Faulenzer und Üppigen wird weichen, wenn man einmal Buch halten wird über den ökonomischen Wert des Menschen, wenn man einmal klar einsieht und muthig ausspricht, dass der Faulenzer nicht nur ein Tagedieb, sondern ein Räuber an der Gesellschaft ist, der er Lebenskraft entnimmt, ohne Leben aus eigener Kraft zu ersetzen. . . . Wir wollen es dem Socialismus als ein Verdienst gelten lassen, dass er vermehrten Antrieb gibt, den Menschen ökonomisch zu schätzen.“

Wir sehen auch hier die bei der gesammten Geistesbildung immer wiederkehrende Erscheinung, dass dasjenige Wissen, welches am wenigsten auf ein bestimmtes praktisches Bedürfnis zugeschnitten ist, sich doch in Wirklichkeit als das wahrhaft Nützliche erweist. Die Volkswirtschaftslehre wird als Element der allgemeinen Volksbildung in erster Linie das ökonomische Denken erzeugen und fördern. Sie wird die Menschen lehren, sich und ihre Mitmenschen als ökonomische

Subjecte, als Träger ökonomischer Thätigkeiten in dem großen Zusammenhange des wirtschaftlichen Lebens zu erkennen. Der ökonomisch denkende Mensch wird freilich gar manche wolgemeinte Bestrebung zur Besserung unserer socialen Verhältnisse als einfache Kraftverschwendung beurtheilen, er wird die Unzulänglichkeit so mancher philanthropischer Kleinkrämerei und Liebhaberei zur Linderung menschlichen Elends durchschauen, aber er wird sich dafür in den vollen Strom der Zeit hineinstellen und sich von demselben im vollen Verständnis seiner Kräfte heben und vorwärts treiben lassen. Es ist nicht böser Wille, dass heute so viele das Elend und Unrecht, das unser Gesellschaftsorganismus noch so tausendfach in seinem Schoße birgt, ruhig mit ansehen und geschehen lassen. Sie sehen dieses Elend und Unrecht nicht, weil ihnen der volkswirtschaftliche Blick für dasselbe fehlt. Aber wir erziehen eine Jugend, die bessere Augen, kräftigeren Willen haben soll als wir, welche alle die sittlichen und socialen Aufgaben zu lösen haben wird, die uns nur erst als Probleme aufgehen. Da versündigen wir uns an der ganzen Zukunft, wenn wir unserer Jugend nicht die Ausrüstung mitgeben, die sie zur Lösung dieser Aufgabe bedarf. Es genügt wahrlich nicht, wenn einige wenige Auserwählte heute sich zu einem Verständnis für die Aufgaben der Zeit hindurchringen. Allgemeine Fortschritte können nur durch die Mitwirkung aller zu Stande kommen.

Ein an ökonomisches Denken gewöhntes Volk vermag ferner allein die Klippen zu vermeiden, an denen unsere gegenwärtige sociale Entwicklung zu scheitern droht. Die eine Klippe ist der alte Wahn, dass das materielle Wol und Wehe der Menschen an Fäden hänge, die jenseits der Einsicht und des Einflusses der Sterblichen liegen soll, dass Zufall oder göttliche Willkür — beides ist in diesem Falle dasselbe — dem einen das Los des Reichthums, dem andern das der Armut in den Schoß geworfen. Die Volkswirtschaftslehre zeigt uns, dass das wirtschaftliche Leben kein großer Glückstopf ist, aus dem der eine das große Los, der andere eine Niete gezogen, sondern ein von ökonomischen Gesetzen beherrschter Organismus, in welchem ökonomische Factoren und Kräfte sowol den Reichthum wie die Armut bedingen. Diese Einsicht wandelt die stumpfe Resignation des Elends wie den pharisäischen Hochmuth des Glückes in den würdigeren Glauben, dass der Weltenschöpfer und Weltenlenker uns verantwortlich gemacht hat für unsere gesellschaftlichen Zustände, dass er in uns und durch uns die ewige Vernunft und Gerechtigkeit auf der Erde verwirklichen will. Ist dieses Bollwerk des grandiosesten Unsinns und der unsittlichsten Selbst-

sucht, der Glaube an die Unbegreiflichkeit und Unabänderlichkeit unserer wirtschaftlichen Zustände, vor der wachsenden ökonomischen Einsicht erst gefallen, dann ist der Weg frei für eine gesunde Weiterentwicklung. Die andere Klippe ist die, dass Unwissenheit und Unkenntnis der ökonomischen Gesetze Früchte pflücken will vor der Zeit ihrer Reife, dass die geschichtliche Entwicklung künstlich und gewaltsam überstürzt wird und dadurch der erstrebte Fortschritt in einem verhängnisvollen Rückschritt endigt. Das ökonomische Denken ist der Todfeind jeder wirtschaftlichen Utopie. Wenn wir heute gegründete Hoffnung haben, dass die sociale Entwicklung unsers Volkes einen verhältnismäßig ruhigen und naturgemäßen Verlauf nehmen wird, so danken wir diese Hoffnung wahrlich nicht denen, die nach der Dictatur des Säbels und nach Ausnahmegesetzen rufen, sondern ganz allein der Verbreitung volkswirtschaftlicher Einsichten und der gesteigerten volkswirtschaftlichen Schulung der Massen. Es gibt heute zahlreiche Arbeiter, die, wenn auch als reine Autodidakten und mit allen Einseitigkeiten und Fehlern des Autodidakten, doch thatsächlich mehr ökonomische Kenntnisse und mehr ökonomisches Nachdenken besitzen als der Durchschnitt unserer gebildeten Welt. Dass aber das Volk bei dieser seiner geistigen Arbeit von der Schule, die doch für das Volk da ist, im Stich gelassen wird, ja dass es diese Arbeit wol gar unter einem gewissen Misstrauen und Gegendruck der Schule treibt, ist ein Zustand, der sicher auf die Dauer unhaltbar ist, weil er nicht nur die Schule dem Volke, sondern ebenso das Volk der Schule entfremdet. In der ökonomischen Wissenschaft findet das Volk mit Recht die Vertretung seiner elementarsten Lebensbedingungen, und das ist ein Zeichen für den unverwüstlichen Idealismus unserer Volksseele, dass unser Volk noch einen felsenfesten Glauben an die Macht der Wissenschaft besitzt und dem Menschengeiste noch die Fähigkeit zutraut, auf dem Wege der wissenschaftlichen Forschung den Fortschritt des socialen Lebens zu erreichen. Wenn die Volksschule Pflegerin des echten Idealismus im Volke bleiben will, so darf sie sich sicher nicht durch das Volk selber in diesem Glauben an die befreiende und sittigende Macht der Wissenschaft beschämen lassen, sie muss vielmehr in diesem Glauben muthig vorangehen.

In seinem ersten Aufsatze über „Die Lebensfrage der Civilisation, oder über die Erziehung der unteren Classen der menschlichen Gesellschaft“ führt Diesterweg ein Wort von Chateaubriand an: „Es wird eine Zeit kommen, wo man es nicht begreifen wird, dass es eine Zeit gegeben hat, wo einige über Hunderttausende und Millionen (Thaler)

commandirten, während andere, die neben und mit ihnen lebten, nicht wussten, womit sie ihre Blöße decken und ihren Hunger stillen sollten.“ Nun, diese Zeit, die sicher jeder Menschenfreund mit Freuden begrüßen würde, kann unter keinen Umständen eher eintreten, als bis die rohe Unwissenheit in ökonomischen Fragen, den eigentlichen Lebensfragen des Volkes, die wir heute auch unter den Vertretern der Bildung noch fast allgemein antreffen, überwunden sein wird — und wie wollen wir dieselbe überwinden ohne die Schule?

II.

Doch neben der Frage der Nothwendigkeit steht die Frage der Möglichkeit. Sind nicht die Schwierigkeiten, die sich der Einführung der Volkswirtschaftslehre in der Volksschule entgegenstellen, vielleicht so groß, dass wir vor derselben die Segel streichen müssen?

Diese Schwierigkeiten liegen sowol in der Sache, um die es sich handelt, als in der Schule selber. Man kann nicht ohne einen Schein von Berechtigung fragen: wo ist denn eine allgemein anerkannte ökonomische Wissenschaft? Welche volkswirtschaftliche Principien sollen dem Unterrichte zu Grunde gelegt werden, die von Ad. Wagner oder Karl Marx, die der Deutschen oder der Amerikaner, des älteren Liberalismus oder des modernen Socialismus? Ich verkenne nicht die Tragweite dieser Frage. Wir haben an den Kämpfen, die durch den Religionsunterricht in die Volksschule hineingetragen sind, ein warnendes Beispiel, welche Folgen es für die Schule hat, wenn sie in die widerstreitenden Interessen der Parteien hineingezogen und von jeder mit ihren gefährlichen Liebeswerbungen verfolgt wird. Und die theologischen Interessen, so hoch wir dieselben auch anschlagen mögen, bedeuten doch für unsere Zeit verhältnismäßig wenig gegenüber den Interessen des materiellen Lebens. Wird da nicht ein wahrer Hexentanz losbrechen, wenn die Schule anfangen will, Volkswirtschaftslehre zu treiben? Wir sehen ja in der That, wie unverfroren das Bestreben laut wird, aus der Volksschule eine politische Partei-Anstalt zu machen und in ihr statt humaner Bildung politische Partei-Dressur zu treiben. So ist auch mit der Forderung, die Volkswirtschaftslehre in den Volksschulunterricht einzufügen, schon hie und da der Sinn verbunden worden, dass die einen meinen, die Socialdemokratie dadurch wirksam bekämpfen, die andern, die Socialdemokratie damit wirksam verbreiten zu können. Allein keines von beiden darf in dem Bereich der Volksschule liegen, und das wäre das allerschlimmste Verhängnis, welches nicht allein die Schule, sondern unser ganzes Volk, die Sache der Humanität treffen

könnte, wenn die Schule nicht mehr das neutrale Gebiet wäre, auf dem die im Streite des Tages geschwungenen Waffen unbedingt ruhen und nur die Waffen der Wahrheit und der Erkenntnis gelten müssen. Deshalb sei hier an das Wort Diesterweg's erinnert: „Unmittelbar von der Thätigkeit der Volksschullehrer und den Leistungen der Volksschule die Abstellung gesellschaftlicher Übel und Gebrechen, socialer Verwicklungen, schiefer Stellungen erwarten — das ist Chimäre, ist Wahn. Politische Zustände, die man für ungenügend hält, durch die Schullehrer ändern wollen, ihnen solches als Aufgabe hinstellen, erwarten oder fordern, ist mehr als oberflächlicher Irrthum, ist Verkennung des Wesens der Schule, heißt sie auf einen Boden verpflanzen, auf dem sie zu wirken nicht berufen ist, heißt sie in ein verderbliches Institut verwandeln. — — Wir wollen Menschen bilden, Individuen, die Grundlage der Menschenbildung legen. Welchem Beruf sich unsere Schulkinder dereinst widmen, wo sie den Schauplatz ihrer Thätigkeit aufschlagen, ob hier oder in einem andern Welttheil, in welche Verfassungen Staaten sich kleiden, denen sie dereinst angehören, das geht uns nichts an, wir bilden Menschen; das ist unser Beruf, darin liegt unsere Stärke.“ — Aber gerade aus der Nothwendigkeit, Menschen zu bilden, hat sich uns die Nothwendigkeit des volkswirtschaftlichen Unterrichts ergeben. Mensch — das ist mehr als Protestant und Katholik, mehr als Monarchist und Republikaner, mehr auch als Liberaler und Socialdemokrat. Seine Zeit zu verstehen in den inneren Triebkräften ihrer Erscheinungen, das ist wichtiger, als ein Parteiprogramm kennen, auf dasselbe schwören oder dasselbe verdammen. Deshalb kann es sich für die Elementarbildung nur darum handeln, Schritt zu halten mit der gesammten Zeitbildung. Die Elementarbildung muss die Elemente des Wissens einer Zeit so weit in sich schließen, dass von ihr aus die geistigen Linien nach jedem einzelnen Punkte auf der Peripherie des geistigen Lebens gezogen werden können. Das aber ist möglich, muss möglich sein auch unter dem gegenwärtigen Zustande der ökonomischen Wissenschaft. Wir haben doch bei der Ökonomie leichtere Arbeit als bei der Theologie. Hier sind es nicht Jahrhunderte, ja Jahrtausende alte Traditionen, die den Gesichtskreis der Menschen beherrschen und das Urtheil der Menschen beeinflussen. Es sind frische, durchweg moderne Anschauungen, mit denen wir zu thun haben. Und diese Anschauungen beziehen sich durchweg auf ganz concrete, reale Dinge, bei denen die Interessen freilich weit genug auseinandergehen, für deren Erklärung und Verständnis aber keinerlei Dogmatik, sondern nur die Methode der exacten Forschung als aus-

schlaggebend zu gelten hat. Und der ökonomische Elementarunterricht darf ja gar nichts anderes wollen, als eben die elementaren ökonomischen Begriffe und Vorgänge dem Verständnis erschließen. Wie producirt oder der Consum geregelt werden soll, ob privatwirtschaftlich durch Vermittelung der freien Concurrenz, oder genossenschaftlich durch Feststellung der gesellschaftlichen Bedürfnisse, ob für das Geld Einheits- oder Doppelwährung bestehen, oder ob es vielleicht ganz durch Checks oder Arbeitsgeld ersetzt werden soll, ob das Capital seine Nutzung als Zins, Grundrente und Unternehmergewinn an den einzelnen Besitzer oder die Gesammtheit abgeben soll, darüber herrscht der große Streit und wird der Streit voraussichtlich noch lange herrschen. Aber was Production und Consumtion, was Geld und Capital eigentlich sind und welche wirtschaftliche Functionen sie heute verrichten, darüber bestehen doch höchstens Differenzen der besseren oder schlechteren Definition, und diese Differenzen haben wir schließlich auf jedem Wissensgebiete zu überwinden. Freilich, ein Elementarbuch der Volkswirtschaftslehre wird kein Professor der Nationalökonomie schreiben können, sondern allein ein praktischer Schulmann, der mit sicherem Takt das Nothwendige, Brauchbare, dem allgemeinen Verständnis Erschließbare aus dem Gebiete der Wissenschaft auszuwählen und zu bearbeiten versteht. Mir liegt eine solche Bearbeitung der Volkswirtschaftslehre vor in einem Hefte, das als Beilage zu dem 12. Jahrgang des schweizerischen Fortbildungsschülers erschienen und für 20 Pfg. zu kaufen ist. Die Bearbeitung ist im einzelnen keineswegs unanfechtbar, aber sie ist in der knappen, auf einem Druckbogen bewältigten Zusammenfassung des gesammten Elementarstoffes geradezu mustergültig. Wenn diese Bearbeitung für Schüler von 14—18 Jahren bestimmt ist, warum soll es dann nicht möglich sein, den Stoff noch elementarer zu behandeln, so dass ein solcher Elementarunterricht, bis wir auch in Deutschland die obligatorische Fortbildungsschule besitzen, etwa in der ersten Classe unserer Volksschule gegeben werden könnte! — Wie weit es möglich sein würde, in den gegenwärtigen Lehrplan unserer Volksschule schon einen solchen Unterricht mit aufzunehmen und denselben mit Erfolg zu geben, bin ich freilich nicht im Stande zu beurtheilen; das aber weiß ich, dass unsere Volksschule noch keineswegs an der Grenze ihrer Leistungsfähigkeit angelangt ist, und dass, wenn wir erst muthig daran gehen, die Volksschule wirklich zu dem zu machen, was ihr Name besagt, zu einer Schule für das gesammte Volk, auch die Schwierigkeiten bald überwunden sein werden, die heute noch der Erweiterung der Bildungsgebiete entgegenzustehen scheinen.

Die Sage, dass die Volksschule mit Unterrichtsgegenständen überlastet werde, stammt ja meistens, wenn auch nicht immer, aus denjenigen politischen und kirchlichen Kreisen, welche dem Volke das Wissen möglichst beschneiden möchten, um dasselbe für die oberen Zehntausend zu monopolisiren! Unsere Lehrer können noch mehr lehren, und unsere Jugend kann noch mehr lernen, als unsere Elementarschulen heute dem Volke darbieten; unsere höheren Schulen liefern ja den unwidersprechlichen Beweis, dass der Geist eines 14jährigen Schülers weit mehr zu fassen vermag, als die Volksschule ihnen bietet — wir müssten sonst die Fassungskraft des Geistes nach der Steuertabelle und den Einkommensverhältnissen classificiren. Ein 11—12jähriger Knabe muss heute im Gymnasium drei fremde Sprachen nebeneinander lernen, und da sollte ein Volksschüler mit normaler Begabung nicht wenigstens so weit gebracht werden können, dass er die Begriffe, mit denen er im wirtschaftlichen Leben beständig operirt, und die Processe, die er oft schon als Schüler, sobald er eben mitverdienen hilft, unbewusst vollzieht, auch begreifen lernt? — Bis aber die Volkswirtschaftslehre officiell in den Lehrplan unserer Elementarschulen aufgenommen sein wird, kann der Lehrer von sich aus bei zahlreichen Gelegenheiten zur Verbreitung volkswirtschaftlicher Einsicht beitragen, sofern er nur selbst in dieser Disciplin zu Hause ist. Deshalb glaube ich, dass unter den pädagogischen Hilfswissenschaften, zu deren Studium Sie ja besondere Sectionen in Ihrem Verein haben, die Volkswirtschaftslehre wol einen hervorragenden Platz einzunehmen berufen ist. Die Schwierigkeit des Verständnisses, die wir zuerst beim Studium der ökonomischen Wissenschaft empfinden, beruht in der Hauptsache darin, dass wir mit den ökonomischen Grundbegriffen keine klaren Vorstellungen verbinden. Diese Schwierigkeit wird aber am leichtesten überwunden im gemeinsamen Studium, wo die Discussion ganz von selbst zu präcisen Begriffsbestimmungen zwingt, oder nicht präcise Bestimmungen durch die momentan geübte Kritik sofort berichtigt werden. Wol bei keiner Wissenschaft ist das private Studium so sehr erschwert wie bei der Nationalökonomie, weil das private Interesse, mit dem wir alle bei den Vorgängen, deren wissenschaftliche Erfassung unsere Aufgabe ist, betheiligt sind, die Gedanken in der Concentration auf das rein Objective in diesen Vorgängen beständig hindert. In der Nationalökonomie muss sich das materielle Ich objectiviren, das ökonomische Subject, als das wir selber beständig functioniren, muss sich selbst erkennen lernen, und bei dieser Arbeit leistet uns das Zusammenarbeiten mit anderen die wesentlichsten Dienste.

Aber wenn Sie auch die Ergebnisse volkswirtschaftlicher Studien noch nicht unmittelbar im Unterricht sollten verwenden können, so müsste die Thatsache, dass in der Volkswirtschaftslehre nun einmal der Herzschlag unserer Zeit am deutlichsten wahrzunehmen ist, schon genügen, um ein eingehendes Studium dieser Wissenschaft zu motiviren. Lassen Sie mich schließen mit dem Worte Diesterweg's, worin er das, „was von jedem Lehrer dieser Zeit zu erwarten und zu fordern sei", zusammenfasst: „Die humanen und socialen Interessen der ganzen Gemeinde sind das Augenmerk des Lehrers und der Acker seiner Thätigkeit außerhnlb der Schule, also: jede Art der Bildung, der religiösen, der sittlichen, der sittigen —. ‚Dem Volke schlug sein Herz', muss man von jedem Lehrer dieser Zeit sagen können. — Gute Gesetze, vernünftige Einrichtungen sind preiswürdige Dinge, aber sie gehören zu den Äußerlichkeiten. Nirgends sind sie das Wahrhafte selbst, das in geistigen Gütern besteht. Auf diese richtet der Menschenerzieher sein Hauptaugenmerk. Er betheiligt sich an der sittlichen und humanen Arbeit, an der Verbesserung der socialen Verhältnisse, diesem eigentlichen Zweck auch aller heilbringenden politischen Bestrebungen, die ewig nur als Mittel zu jenen zu betrachten sind. Dass jeder Mensch in dem andern den Menschen erkenne und achte, dessen Menschenrechte respectire und ihm zur Erreichung derselben wie zu einem menschenwürdigen Dasein überhaupt behilflich sei, damit ‚der Mensch zum Menschen werde', darauf kommt alles an. Und dies alles ist Folge gemeinschaftlichen Strebens, allgemein verbreiteter Bildung. Ohne sie aber bleibt alles Nichtsnutzigkeit, Rohheit, Barbarei."

Sind diese Worte richtig, dann ist die Volkswirtschaftslehre unerlässlich zur Volksbildung, weil sie erst Klarheit und Verständnis in das sociale Ringen des Volkes zu bringen vermag.

Die Lehrerbildung — noch immer eine Reformfrage.

*Von Schulrath **Elterich**-Dresden.*

Im Märzhefte des „Pædagogiums“ von 1895 stellt die Redaction das Gutachten eines Fachmannes über die Frage der Lehrerbildung zur Discussion und begründet dies damit, dass die Lehrerbildung noch immer zu den Reformfragen gehöre. Die Redaction scheint also der Ansicht sich zuzuneigen, dass es einmal eine Zeit des Abschlusses dieser Frage geben werde.*) Schreiber dieses ist jedoch einer gegentheiligen Meinung und glaubt mit Bestimmtheit behaupten zu können, dass es auf dem Gebiete der Lehrerbildung, wie überhaupt auf dem einer jeden Bildung niemals zu einer Ruhepause kommen kann und kommen darf. Es muss immer wieder im Verlaufe der Zeit reformirt werden und namentlich wird die Lehrerbildung, als eine auf der höchsten Stufe des menschlichen Geisteslebens stehende Bewegung, stets und allezeit zu den Reformfragen gehören müssen. Wäre es anders, so würde alles Weiterstreben aufhören, und damit wäre eine Periode des Rückschrittes und des Verfalles eingeleitet. Die Lehrerbildung hat unleugbar in unserem Jahrhundert eine hohe Stufe der Entwickelung erreicht, aber man darf doch nicht behaupten wollen, dass sie jemals aufhören werde, entwickelungsfähig und entwickelungsbedürftig zu sein. Der Redaction des „Pædagogiums“ gebürt daher ein

*) An einen absoluten Abschluss ist natürlich hier ebensowenig zu denken, wie auf irgend einem anderen Gebiete organischer Entwickelung, wol aber an eine Erledigung principieller Fragen, als da sind: Soll die Lehrerbildung den populären, rein volksthümlichen, elementar-encyklopädischen Charakter behalten, den sie früher hatte und meist noch hat, oder soll sie eine akademische Verfassung annehmen? Und, was damit zusammenhängt, soll die Volksschule oder eine höhere Schule zur Vorbildung dienen? Oder ist eine solche Einrichtung zu empfehlen, die zwischen den genannten Hauptformen die Mitte hält, beziehentlich die Wahl lässt? Soll ferner mit der Lehrerbildung die Vorbereitung zum Kirchendienste (Kantor- und Organistenamte) verbunden sein? u. s. w. Übrigens empfehle ich obige Abhandlung als Äußerung eines speciellen Fachmannes unbefangener Prüfung, der ich nicht durch eigene Bemerkungen vorgreifen will. Dittes.

ganz besonderer Dank dafür, dass sie von Zeit zu Zeit dieses nie alternde, immer zeitgemäße Thema der Lehrerbildung zur Discussion stellt.

Wollen die bezüglich der Entwickelung des Seminarwesens den Ton angebenden Staaten Preußen, Österreich, Bayern, Württemberg, die Schweiz wie bisher, so auch fernerhin den übrigen Culturstaaten vorangehen, wollen sie sich nicht von Nordamerika, ja bald auch von Japan*) in dieser Beziehung überflügeln lassen, so dürften sie zunächst ihre Aufmerksamkeit auf zwei Punkte zu richten haben, die von weit größerer pädagogischer Bedeutung sind, als die jetzt schwebende Frage der Einheitsschule oder der Berechtigung der Realgymnasialabiturienten zum Studium der Medicin. Denn die erstere hat es mit einem ziemlich unklaren Begriffe zu thun, der wol niemals zur rechten Klarheit sich durcharbeiten wird, und die zweite Frage befasst sich mit etwas Überflüssigem, da wol niemand behaupten wird, dass der heutige Überfluss an Ärzten durch eine weitere Eröffnung von Zuzug zum medizinischen Studium noch vermehrt werden müsse.

Der erste Punkt, der eine Weiterentwickelung des Seminarwesens in sich schließt, betrifft die Gründung von Seminarien zur praktischen Vorbildung von Lehrern des höheren Schulamtes, und der zweite Punkt bezieht sich auf den weiteren Ausbau unserer Volksschullehrerbildungsanstalten. Über den ersteren hat sich Verfasser dieses Aufsatzes bereits im 11. Hefte des 9. Jahrganges dieser Zeitschrift des Ausführlicheren verbreitet; hier soll nur auf den zweiten Punkt etwas näher eingegangen werden.

Der Verfasser des Artikels im Märzheft 1895 unternimmt es, wie er in seiner Ansprache an die Reußische Lehrerversammlung erklärt, „die Volksschullehrer, die jetzt als ein geschlossenes Ganze dastehen, zu trennen“ und fordert daher zweierlei Seminare: „Seminare ohne Musik und Seminare mit Musik, Seminare mit zweijährigem Cursus für Oberrealschulabiturienten oder andere Abiturienten von 19 Jahren und Seminare mit allerwenigstens 6 Classen für Knaben aus der Volksschule.“ Dabei hofft er, „dass wir diese doppelte Art der Bildung früher oder später erhalten werden“. Für die erstere Gattung verlangt er „den erfolgreichen Besuch einer höheren Bildungsanstalt und zwar zunächst 9 Jahre Gymnasialcursus oder Vollendung des Cursus einer lateinlosen Oberrealschule (das sei die beste Vor-

*) In Japan gibt es schon längst Seminaranstalten zur praktischen Ausbildung von Lehrern des höheren Schulamtes, die uns noch fehlen.

bereitung) oder eines Realgymnasiums; sodann verlangt er für die Fachbildung wieder zunächst 1 Jahr Theorie der Pädagogik, „aber gar nichts anderes daneben, also Geschichte der Pädagogik, Psychologie, Erziehungslehre,“ worüber am Jahresschluss eine dem Physicum der Mediciner ähnliche Prüfung zu bestehen ist, alsdann im letzten Jahre Anleitung zur Unterrichtsertheilung, also 1 Jahr Arbeit in der Übungsschule mit abschließender praktischer Prüfung, d. h. mit Lehrproben“. Er setzt zugleich voraus, „dass für die Ausbildung, die ihm vorschwebt, jeder Knabe bereits mit dem 10. Jahre in eine höhere Anstalt eintreten und bereits mit dem 10. Jahre mit tüchtigem Fleiße einen Anfang machen müsste“. Die zweite Art von Lehrerbildungsanstalten ist nach seiner Meinung „für alle Schulen mit nur einem Lehrer und für den Gesangunterricht, das Kantor- und Organistenamt bestimmt, in denen Lehrer gebraucht werden, die nicht blos im Elementarunterricht, sondern auch in der Musik tüchtig sind; denn die dazu erforderliche musikalische Fertigkeit kann nicht nur so nebenbei mit erworben werden.“ Er fährt fort: „Hält man Sprachen und Musik auseinander, so kann jedes Studium zur Vollkommenheit gedeihen und doch zu gleicher Zeit auch eine gründliche Elementarlehrerbefähigung gegeben werden, anders aber nicht.“ Schließlich gibt er den Eltern und Lehrern den guten Rath, dass sie alle Knaben, die ins Seminar eintreten wollen, von ihrem 10. bis zum 14. Jahre die Anfänge der Musik und die Anfänge zweier fremden Sprachen treiben lassen. „Wir können aber,“ fügt er hinzu,“ von den Aspiranten den Nachweis dieser Studien nicht fordern; sonst käme fast gar niemand mehr zu uns.“

Wir haben gegen diesen Vorschlag, der gewiss wolgemeint ist und einer für die Hebung der Lehrerbildung begeisterten Gesinnung entstammt, doch mancherlei Bedenken. Zunächst will es uns nicht recht in den Sinn, auf eine Trennung der Volksschullehrer hinzuarbeiten. Nach dem gemachten Vorschlage würde es, wenn er zur Ausführung käme, zwei Gattungen von Volksschullehrern geben, solche erster und solche zweiter Classe. Wollen wir uns doch vielmehr darüber freuen, dass die Volksschullehrer, die sich lange genug nur in den Niederungen des Lebens bewegt haben, endlich sich als einen besonderen Stand fühlen, dem man selbst von den höchsten Stellen aus die ihrem schweren und dabei doch so wichtigen Berufe unbedingt nöthige Beachtung und Anerkennung gern angedeihen lässt. Was würde man sagen, wenn man die Studenten der Theologie auf den Universitäten auch in zwei Classen spalten wollte, in Geistliche für

die Städte, die in einer besonderen Abtheilung der Facultät die höheren theologischen Wissenschaften studiren sollten, und in Geistliche für das Land, denen man nur eine theologische Elementarbildung, aber zugleich eine besondere musikalische Ausbildung geben wollte, da sie die letztere auf ihrem Dorfe oft nöthiger brauchen als die städtischen Geistlichen? In gleicher ablehnender Weise haben auch die medicinischen Facultäten ihre Gutachten über die Realgymnasialabiturienten bezüglich deren Zulassung zum Medicinstudium abgegeben, weil sie sich sagen mussten, dass durch diese Maßregel zwei verschiedene Arten von Ärzten geschaffen werden würden. Vor ungefähr 20 Jahren wurde in Sachsen von einem anerkannt tüchtigen Pädagogen ein ähnlicher, jedoch nicht so weit gehender Vorschlag des Inhalts gemacht, dass für diejenigen Schulamtscandidaten, die mit einer guten Musikcensur das Seminar verlassen würden, noch ein Musikseminar errichtet werden sollte, in welchem sie ihre weitere musikalische Ausbildung für das Kantoramt und für den Organistendienst zu erhalten hätten. Die pädagogische Presse hat sich damals sehr energisch dagegen ausgesprochen, einmal, weil man ebenfalls die Trennung der Volksschullehrer in bevorzugt musikalische und in elementar-musikalische nicht wollte, sodann aber auch deswegen, weil man mit Recht befürchten musste, dass die im Musikseminar Ausgebildeten der Verwendung im Volksschuldienste sich entziehen würden. Seien wir also froh über die jetzt merkbare Geschlossenheit des Volksschullehrerstandes und arbeiten wir nicht auf seine Trennung hin.

Wenn der Verfasser des Artikels: Zur Frage der Lehrerbildung erklärt, dass es mit dieser Trennung, die er beabsichtigt, nicht gar so schlimm sei, denn Arbeitstheilung sei ja überall nothwendig, wo etwas Tüchtiges geleistet werden soll, so übersieht er vollständig, dass Arbeitstheilung nicht Standestrennung ist. Das kann er auch nicht aus der Thatsache schließen, dass, wie er fortfährt, es thatsächlich schon jetzt viele Collegien gibt, in denen akademisch gebildete Lehrer mit seminarisch gebildeten einträchtiglich zusammenarbeiten. Ist denn nicht auch da von Arbeitstheilung die Rede, wo lauter seminarisch oder lauter akademisch gebildete Lehrer an einer Anstalt wirken? Heutzutage fragt man mit Recht nicht mehr darnach: Wo und wie hast du deine Bildung erworben?, sondern nur darnach: Bist du auf Grund deiner Prüfungszeugnisse im Stande, das dir anvertraute Lehramt in gedeihlicher Weise zu verwalten? Mögen die Lehrer nun akademisch oder seminarisch gebildet sein —, sind sie an einer Volksschule angestellt, dann sind sie Volksschullehrer und von einer Tren-

nung in zwei verschiedene Gattungen ist nicht mehr die Rede. Der Verfasser des erwähnten Artikels rechnet ja auch diese akademisch gebildeten Lehrer zu den Volksschullehrern; denn er sagt: „Mit dieser von mir geplanten höheren Ausbildung der Lehrer ist aber ja nicht das Studium für das höhere Lehramt, also z. B. das Studium eines Gymnasiallehrers zu verwechseln." Übrigens scheint es uns doch sehr fraglich, ob sich bei den niedrigen Gehaltsverhältnissen, mit denen die Volksschullehrer sich begnügen müssen, viele von akademisch gebildeten Lehrern zur Übernahme von Volksschullehrerstellen finden würden. Wenn der Verfasser des Artikels weiter fortfährt: „Was dem seminarisch gebildeten Lehrer dem akademisch gebildeten gegenüber abgeht, was ihm an allgemeiner Bildung fehlt, das muss er ersetzen, nicht etwa durch sittliche oder praktische Tüchtigkeit (denn die verlangt man vom akademisch gebildeten Lehrer geradeso), sondern durch musikalische Bildung," so hat er einen anderen Begriff von allgemeiner Bildung, als er in der Regel überhaupt gefasst wird. Was ist denn allgemeine Bildung? Sie ist nach unserer Meinung die allen zu einer gewissen Zeit gemeinsame Bildung, die stets der praktischen Vorbildung für einen bestimmten Beruf vorangehen muss; derjenige besitzt allgemeine Menschenbildung, der Verständnis hat für alles, was seine Zeitgenossen auf dem Gebiete des Denkens, Fühlens und Wollens bewegt. Die individuelle Bildung dagegen bezeichnet eine Erfüllung des Geistes mit solchen Gegenständen der Erkenntnis, die über die unmittelbaren und natürlichen materiellen Lebensbedürfnisse hinausgehen. Will man nun behaupten, dass diejenigen Volksschullehrer, die sich keine musikalische Bildung angeeignet haben (und deren gibt es sehr viele), keine allgemeine Bildung besitzen? Macht sie erst die Kenntnis der Harmonielehre und die Fertigkeit im Klavier-, Orgel- und Violinspiel zu allgemein gebildeten Menschen? In der musikalischen Bildung kann also schlechterdings „die Versöhnung der Verschiedenheit und der Gegensätze der Bildung" nicht liegen. Sie liegt vielmehr beim Volksschullehrer darin, dass er sich auf der Höhe des Bildungsgrades, den er erlangt hat, mag dieser auch die gleiche Linie mit dem akademischen nicht erreichen, doch frei und sicher bewegt, damit er auf die Volksjugend auch bildend einwirkt. Ein weiteres Bedenken gegen den Vorschlag des Verfassers finden wir darin, dass er als Vorbereitung für den Volksschullehrerberuf die Vollendung des Cursus eines Gymnasiums oder einer lateinlosen Oberrealschule (die letztere bezeichnet er als die beste Vorbereitung) oder eines Realgymnasiums vorschlägt. Wir sind anderer Ansicht. Es

gibt wol kaum einen anderen Beruf, in dem Wissen und Können, Theorie und Praxis so unzertrennlich miteinander verbunden sein müssen, als es beim Volksschullehrerberufe der Fall ist. Der Handwerker, der Künstler, der Gelehrte eignen sich die Kenntnisse und Fertigkeiten, die zur Ausübung ihres Berufes nothwendig sind, einfach an, und ein jeder kann dann Vortreffliches in seinem Berufe leisten. Und wenn auch in manchen Berufsarten Theorie und Praxis nicht voneinander getrennt werden können, so gehört es doch keineswegs nothwendig zur Tüchtigkeit des seinen Beruf Ausübenden, dass er auch anderen seine Kenntnisse und Fertigkeiten in geistbildender Weise mitzutheilen versteht. Er bleibt ein tüchtiger Mann in seinem Berufe auch ohne diese Geschicklichkeit. Aber vom Volksschullehrer wird verlangt, dass er nicht nur selbst eine Menge von Kenntnissen und Fertigkeiten besitze und ein durchaus gebildeter Mann sei, sondern hauptsächlich, dass er auch sein Wissen und Können in methodisch mustergiltiger Weise seinen Schülern anzueignen wisse. Und das ist erst die Hälfte seiner Berufsarbeit; die andere noch schwierigere Aufgabe besteht ja darin, dass er alle in seinen Schülern liegenden Kräfte in harmonischer Weise ausbilde und dass er sie zu eigener freier sittlicher Selbstbestimmung erziehe. Es werden daher an die Volksschullehrer mehr Ansprüche gestellt, als an die Gymnasial-, Realschul- und Universitätslehrer, die sich damit begnügen können, ihren Lehrstoff in systematisch geordneter Weise ihren Schülern zu übermitteln, unbekümmert darum, ob die letzteren das Mitgetheilte in sich aufgenommen und geistig verarbeitet haben oder nicht. Das Erziehungsgeschäft aber liegt meist ganz außerhalb der Aufgabe dieser Lehrer, während der Volksschullehrerberuf es überall mit Erziehung und Unterricht zugleich zu thun hat. Gleichwol müssen diese hohen Anforderungen an den Volksschullehrer gestellt werden; denn die Bildung des ganzen Volkes hängt doch wesentlich von der Bildung des Volksschullehrerstandes ab. Taugt in einem Volke der Volksschullehrerstand nichts, so steht auch die Volksbildung überhaupt auf einer tiefen Stufe. Ein Blick auf die Volksbildung in Russland, der Türkei, Griechenland, Spanien, um nur einige europäische, noch zu den Culturstaaten gehörige Länder zu erwähnen, genügt unzweifelhaft, um den hohen Grad der Volksbildung in Deutschland, Österreich, Frankreich, der Schweiz, in England und Schweden im hellen Lichte erkennen zu lassen. Der Grund der letzteren Erscheinung ist doch sicher in dem höheren Bildungsgrade des Volksschullehrerstandes zu suchen. Nicht den Handwerkern, den Künstlern,

den Gelehrten verdanken die zuletzt genannten Länder in erster Linie ihre Bildung, sondern den Volksschullehrern, die für die Bildung des Volkes überhaupt erst den Grund legen. Diesen ist nun nicht etwa eine bis in die tiefsten Tiefen der Wissenschaft eindringende Kenntnis, noch ein bis in alle Einzelheiten sich verbreitendes Wissen nöthig, um so mehr aber, wie oben bereits gesagt, eine freie und sichere Beherrschung der Bildung, die sie sich erworben haben, um auf die Volksjugend bildend einwirken zu können.

Zu diesem Zwecke muss er durch seinen eigenen Bildungsgang auf eine entsprechend höhere Geistesstufe erhoben werden, deren Erreichung weder dem Zufall, noch dem Gutdünken der Einzelnen überlassen werden kann. Die einzig richtige, weil natürliche, wenn auch kostspieligere Vorbildung der Volksschullehrer ist die, dass man die Lehrerbildungsanstalten zu sechs, noch besser zu sieben Jahrescursen vom 14. bis 20. bez. 21. Lebensjahre der Zöglinge erweitert, so dass sie sich ganz an die Volksschule anschließen, aus der sie ihre Zöglinge aufnehmen. Dabei betonen wir ausdrücklich, dass nur die Volksschule und am meisten die mittlere Volksschule die geeignete Vorbereitungsanstalt für das Seminar ist. Denn die höheren Schulen, wie das Gymnasium, das Realgymnasium, die Realschule, selbst die höhere Bürgerschule bieten durchaus nicht die nöthigen Voraussetzungen für eine richtige Vorbildung des künftigen Volksschullehrers, da in ihnen die Form und Methode des Unterrichts hinter dem Unterrichtsstoffe naturgemäß zurücktritt, während gewünscht werden muss, dass der Seminaraspirant noch unter dem Eindrucke der Lehrmethode stehe, die er während seiner Unterrichtszeit in einer zweckmäßig organisirten Volksschule gleichsam in Fleisch und Blut aufgenommen hat. Vieles, was die in den höheren Schulen unterrichteten Knaben gelernt haben, nützt ihnen bei der Aufnahmeprüfung nichts, während die Vorkenntnisse in Religion, deutscher Sprache, vaterländischer Geschichte und Erdkunde vermisst werden. Nur zu häufig haben wir bei den Aspirantenprüfungen die Erfahrung gemacht, dass selbst den best censirten Schülern der oben genannten höheren Schulanstalten aus den angegebenen Gründen die Aufnahme ins Seminar nicht gewährt werden konnte, während die Schüler aus der städtischen mittleren Volksschule, ja oft die Dorfschulknaben den an sie gestellten Anforderungen genügten.

Sind wir also in den behandelten Punkten mit den Verfasser des Artikels im Märzheft 1895 nicht einverstanden, so stimmen wir doch vollständig nach zwei andern Richtungen mit ihm überein. Zunächst

darin, dass er sich entschieden gegen die Einführung einer zweiten fremden Sprache im Seminarunterrichte erklärt und sich, was fremdsprachlichen Unterricht anbelangt, mit dem Studium des Lateinischen begnügt. Er gibt zwar keine Gründe dafür an, warum gerade die lateinische und nicht die französische Sprache im Seminarunterrichte zu betreiben ist. Wir glauben aber voraussetzen zu können, dass er mit uns die Meinung O. Jäger's in seiner Schrift: Das humanistische Gymnasium und die Petition um durchgreifende Schulreform (Wiesbaden 1889) und die Ansichten H. Plancks im Programme des Stuttgarter Realgymnasiums (Ostern 1888) über: Das Recht des Lateinischen als wissenschaftliches Bildungsmittel — auch zu der seinigen macht.

Der Nutzen der Kenntnis fremder Sprachen wird heutzutage von keinem Gebildeten, ja kaum von der großen Menge verkannt. Nicht ohne Interesse ist es, wie sich drei berühmte Männer über diesen Gegenstand geäußert haben. Sie waren keine Sprachforscher, die so leicht ihren eigenen Beruf zu überschätzen in Gefahr sind, sondern es sind ein Geschichtsforscher und zwei Dichter. Theodor Mommsen schreibt: „Meines Erachtens beruht alle geistige Erziehung und dessen Product, die Bildung, auf der Sprachkenntnis, und zwar auf einer solchen, die sich nicht auf die Muttersprache beschränkt." Rückert mahnt:

„Die Sprachenkunde führt zur Selbstverständigung;
Drum ringe Tag und Nacht nach Sprachenbändigung."

Und Goethe hat gesagt: „Wer keine fremden Sprachen kennt, weiß nichts von der eigenen."

So haben denn auch die meisten deutschen Seminare eine fremde Sprache in ihren Unterrichtsbetrieb aufgenommen und zwar in Süddeutschland häufig die französische, in Norddeutschland die lateinische Sprache. Der Grund, warum bei uns die lateinische vor der französischen Sprache bevorzugt wird, liegt darin, dass man an einer todten Sprache mit ihren festgewordenen Formen und Regeln die eigene Muttersprache in ihren Bildungselementen und Bildungsgesetzen viel deutlicher und leichter erkennen kann, als an einer noch lebenden Sprache, die ja, solange sie lebt und gesprochen wird, immerfort allerhand Umwandlungen und Änderungen unterworfen ist. Das Studium einer todten fremden Sprache ist daher für den, der seine Muttersprache recht kennen lernen will, unbedingt förderlicher und genussreicher, als das einer noch lebenden. Wenn man nun gemeint hat, dazu bedürfe es nicht einer fremden todten Sprache, sondern dazu genüge die Betreibung der bereits auch untergegangenen altdeutschen oder gothischen

Sprache, so übersieht man den wichtigen Umstand, dass die letzteren unserer neuhochdeutschen Sprache noch zu nahe verwandt sind, so dass man sie gleichsam nur als Dialecte der deutschen Sprache anzusehen hat. Aus den Dialecten einer Sprache wird man aber niemals eine gründliche Kenntnis der Gesetze, nach denen die Muttersprache sich gebildet hat und ihren Sprachgeist gewinnen können. Im Gegentheil, an den Verschiedenheiten im Ausdruck und in der Form der fremden Sprache lernt man erst das eigenthümliche Gepräge der Muttersprache richtig erkennen und klar erfassen. Dass man von den beiden uns nahe liegenden todten Sprachen, der lateinischen und der griechischen, die erstere ausgewählt hat, ist nicht zu verwundern, wenn man erwägt, dass die Kenntnis der römischen Weltsprache viel weiter reichte, als die der griechischen Sprache.

Der Hauptzweck aber, aus dem das Lateinische in den Seminarunterricht eingeführt worden ist, besteht darin, dass man der Lehrerbildung eine wissenschaftliche Vertiefung und damit zugleich eine weitere Förderung und Hebung des Lehrerstandes überhaupt gewähren wollte. Was O. Jäger in der oben erwähnten Schrift vom Lateinischen im Gymnasium sagt, das gilt auch im Seminar: „Lateinlernen heißt wissenschaftlich arbeiten lernen, es heißt, die Schüler methodisch an die Erledigung wissenschaftlicher Arbeiten gewöhnen, sich an die Mittel und Hebelkräfte, die Unbequemlichkeiten, die Entsagung, die Fehlschläge wie die Erfolge wissenschaftlicher Arbeit gewöhnen, sich mit ihnen vertraut machen, und damit den Wahrheitssinn bei allen, den Trieb des wirklichen Forschens bei den Begabteren einzupflanzen und zu einer gewissen Stärke zu entwickeln, ihnen namentlich ein sicheres Gefühl dafür einzupflanzen, was Wissen heißt und was zum Wissen gehört, so dass sie allmählich Wissen vom bloßen Auswendiggelernthaben unterscheiden und an jenem sokratischen Weisheitsanfange anlangen, der zu allen Zeiten die ganze Bildung von der Halbbildung unterscheidet: zu wissen, was man und wo man nichts weiß“.

Und weiter: „Wissenschaftlich arbeiten lernt man nur an einem Gegenstande, der selbst durchaus den streng wissenschaftlichen Charakter trägt, also ohne unmittelbaren Zusammenhang mit dem Marktbedürfnisse ist. Das Französische kann das Lateinische in dieser Beziehung niemals ersetzen, ein Studium desselben ist überhaupt nur möglich auf Grund des Lateinischen, weil dieses, wie Vinet geistvoll sagt, la raison — die historisch-logische Basis, der Vernunftgrund des Französischen ist.“ Wir sind daher entschieden der Ansicht, dass derjenige zur wahrhaften Förderung der Lehrerbildung ungleich mehr

beiträgt, der das Latein im Seminarunterrichte durch das Französische nicht verdrängen lassen will. Ganz verfehlt aber wäre es, im Seminarunterricht zwei fremde Sprachen nebeneinander betreiben lassen zu wollen. Dazu ist im Seminar bei der ohnehin schon überreichen Menge von Lehrfächern keine Zeit. Wenn der Verfasser des Märzheftaufsatzes den Eltern und Lehrern den Rath ertheilt, „dass sie allen Knaben, welche ins Seminar eintreten wollen, von ihrem 10. bis zum 14. Jahre außer den Anfängen der Musik auch die Anfänge zweier fremden Sprachen treiben lassen", so begnügen wir uns damit, ihnen nur die Betreibung der Anfangsgründe der lateinischen Sprache bis zu einer dem Alter der Schüler entsprechenden Beherrschung der lateinischen Formenlehre anzurathen. Dieser Rath ist auch oft befolgt worden und bei den Aufnahmeprüfungen sind daran leicht diejenigen Aspiranten zu erkennen, denen es ernstlich um die Aufnahme ins Seminar nicht blos, sondern hauptsächlich um die Wahl des Lehrerberufs zu thun ist. Dadurch sind ersichtlich bessere Aspiranten im Vergleich zu denen früherer Zeit geschaffen worden, ein Umstand, der für die Hebung des Lehrerstandes überhaupt von nicht hoch genug anzuschlagendem Werte ist.

Endlich sind wir auch mit dem Verfasser des Märzheftartikels darin vollständig einverstanden, dass er überall Seminare mit „allerwenigstens" 6 Classen für Knaben aus der Volksschule fordert. Mit dem Ausdruck „allerwenigstens" deutet er an, dass ihm ein sechsjähriger Cursus für das Seminar durchaus nicht hinreichend erscheint zur rechten Erfüllung der schwerwiegenden Pflichten eines Lehrerbildners und zur genügenden Lösung der hohen Aufgaben einer Lehrerbildungsanstalt. Gewiss wird er uns zustimmen, wenn wir statt eines sechsjährigen einen siebenjährigen Seminarcursus wünschen.

Die Frage der Verlängerung des Seminarcursus um ein siebentes Jahr ist bereits vor 18 Jahren in der sächsischen Ständeversammlung eingehend behandelt worden. Der damals herrschende Lehrermangel, sowie der Mangel an genügenden Erfahrungen über den Erfolg der Bestimmungen in der erst im Jahre 1873 eingeführten Seminarordnung ließen eine weitere Behandlung dieser Angelegenheit als nicht zeitgemäß erscheinen. Nachdem sich nun nach einem so langen Zeitraume die Wahrnehmung herausgestellt hat, dass bei dem jetzt bestehenden sechsjährigen Seminarcursus eine unverkennbare Überlastung der Zöglinge vorliegt, die ihre wissenschaftliche und berufliche Durchbildung beeinträchtigt, so ist der Wunsch, einen siebenjährigen Seminarcursus einzuführen, gewiss nicht unberechtigt, zumal dieselben Erfahrungen,

wie sie eben bezeichnet wurden, auch schon in anderen Ländern von Directoren und Lehrern der Seminare gemacht worden sind. Innere beweiskräftige Gründe gegen die beabsichtigte Verlängerung des Seminarcursus um ein Jahr gibt es nicht, sie sprechen alle für diese Einrichtung, wie sogleich nachgewiesen werden soll; höchstens sind es äußere Gründe, die sich aber alle auf den Geldpunkt beziehen. Man sagt: Durch eine solche Einrichtung wird das Staatsbudget erheblich belastet; denn zu ihrer Ausführung würde in jedem Seminar ein Lehr- und ein Wohnzimmer mehr eingerichtet, vielleicht auch ein Schlaf- und ein Speisesaal erweitert, an jedem Seminar eine Lehrkraft mehr angestellt, den im Seminar noch ein Jahr länger verbleibenden Zöglingen auf diese Zeit auch weitere Stipendien gewährt werden müssen. Alle diese Einwände berühren nur den Kostenpunkt; dieser kann aber bei einer Einrichtung von solcher Bedeutung, wie die beabsichtigte, bei einer Einrichtung, die nicht blos im Interesse eines einzelnen Standes, sondern im Interesse des Gesammtwoles ist von Rechts wegen nicht den Ausschlag geben.

Von den Gründen, die für die Nothwendigkeit der Einrichtung eines siebenjährigen Seminarcursus sprechen, ist zunächst zu erwähnen, dass dadurch

1. die Beseitigung der gegenwärtig vorhandenen Überbürdung der Zöglinge erzielt werden wird.

An und für sich würde gegen eine tägliche Unterrichtszeit von 5 bis 6 Stunden nicht viel einzuwenden sein, wenn sich nicht die Aufgaben wegen des immer näher rückenden Abschlusses des Seminarcursus durch die Schulamtscandidatenprüfung für die Zöglinge der ersten (obersten) Classe immer mehr häuften. Es ist wol allenthalben die Beobachtung gemacht und oft ausgesprochen worden, dass sich die fleißigen und strebsamen Schüler der ersten Seminarclasse während ihres letzten Jahres in einer fortwährenden fieberhaften Unruhe und Aufregung befinden, wodurch sie an einer gehörigen Verarbeitung des ihnen in den Unterrichtsstunden Dargebotenen in auffallender Weise behindert werden. Sie wissen oft nicht, wie sie mit den ihnen gestellten Aufgaben fertig werden, wo sie anfangen, wie sie ihre Repetitionen, die sie zur Ausfüllung der und jener Wissenslücken nothwendigerweise vorzunehmen haben, einrichten sollen, selbst wenn ihnen der Weg dazu deutlich vorgezeigt worden ist. Ihre Antworten im Unterrichte und ihre gefertigten schriftlichen Arbeiten zeugen von innerer Zerstreutheit, und mancher bis dahin untadelige Schüler wird vom Lehrer, der den Grund dieser auffälligen Erscheinung in ganz

anderen Ursachen sucht, ungerecht beurtheilt. Ein Theil der besonders strebsamen, dabei aber ehrgeizigen Zöglinge arbeiten, man kann wol sagen, mit Todesverachtung und mit Aufbietung aller ihrer körperlichen und geistigen Kräfte alles auf, was ihnen zur Aufgabe gestellt ist — aber in den Prüfungstagen, in der entscheidenden Zeit erscheinen sie matt und abgetrieben, und das Ergebnis der Prüfung entspricht nicht den Erwartungen, die man nach ihrem ersten Anlaufe von ihnen hegen konnte. Ein anderer Theil, der bisher recht befriedigende Leistungen aufzuweisen hatte, wird schon nach kurzer Zeit von den Anforderungen, die in der Prüfung an das Wissen und Können der Prüflinge gestellt werden müssen, überwältigt und verliert gänzlich den Muth zum Weiterarbeiten. In beiden Fällen ist es aber die Furcht vor dem Nichtbestehen der Prüfung, unter der sie leiden, das ist die Bürde, unter der sie seufzen und die bei den vielen anderen täglichen und nothwendig zur gewissen Zeit zu erledigenden fortlaufenden Arbeiten von Woche zu Woche immer drückender wird. Und das ist eben eine Überbürdung. Wieviel ruhiger würden sie dem Examen entgegensehen und um wieviel sicherer würden sie diesem Ziele zugeführt werden, wenn ihnen noch ein Jahr ruhiger Vorbereitung auf den Eintritt ins Lehramt, ein Jahr der wirklichen Verarbeitung des ihnen bisher gebotenen Wissensstoffes gegeben wäre!

Und damit ist ein weiterer Segen des siebenjährigen Seminarcursus bezeichnet; es wird damit

2. eine Förderung größerer geistiger Selbstthätigkeit und dadurch regeren eigenen Weiterstrebens erzielt werden.

Nach der oben gegebenen Schilderung ist es dem Zöglinge der ersten Classe jetzt gar nicht möglich, sich einmal recht eingehend mit einem der vielen wissenschaftlichen Gegenstände, die an ihn fortwährend herantreten, aber eben nur herantreten, zu beschäftigen. Es bleibt meist ein mehr gedächtnismäßiges Aufnehmen des Dargebotenen, das sich der Zögling erwirbt; zu einer wirklichen, unverlierbaren Aufnahme kommt es nur in seltenen Fällen. Dazu fehlt es dem Zögling der jetzigen ersten Classe an Zeit; er hat noch zuviel Unterrichtsstunden. Diese würden im letzten siebenten Jahre nur in sehr mäßiger Anzahl aufzutreten haben und sich auf 13 Stunden theoretischen Unterrichts, und zwar in 2 Stunden auf Religion, 2 auf deutsche Sprache, 2 auf Erziehungslehre, 2 auf Geschichte der Pädagogik, 1 auf Schulgesetzkunde und 4 auf Methodik des Unterrichts erstrecken, während jeder Zögling wöchentlich 6 Stunden in der Übungsschule thätig zu sein hätte. So würde er durchschnittlich täglich nur 2 Stunden Unter-

richt und 1 Stunde Schulpraxis haben, und er würde nun angeleitet werden können, in der übrigen, ihm nun ausreichend gewährten Zeit dieses und jenes wissenschaftliche Fach eingehender zu studiren, dieses und jenes epochemachende pädagogische Werk zu excerpiren, auch bliebe ihm zu den musikalischen Übungen noch vollauf Muße. Wie ganz anders würde unter solchen Verhältnissen der junge Mann, den der Lehrer mehr wie seinen jüngeren Freund, als wie den unmündigen, fortwährend zu gängelnden Zögling betrachten würde, sich zu größerer Selbständigkeit in seinem ganzen Denken, Fühlen und Wollen entwickeln, wieviel tiefer würde er in das wahre Wesen und die eigentliche Bedeutung des Lehrer- und Erzieherberufs eindringen, wieviel höher würde er dessen erhabene Aufgabe auffassen lernen!

So hocherfreulich auch die Ergebnisse der jetzigen Seminarbildung sind, so wird doch zugegeben werden müssen, dass es den jungen zwanzigjährigen Lehrern doch noch recht sehr an der nöthigen Geistesreife und der sittlichen Selbständigkeit fehlt, die man von einem Erzieher verlangen muss. Der Erzieher muss vor allem selbst erzogen sein, das ist eine der ersten Grundforderungen, die man an einen solchen stellt; er muss selbst schon eine gewisse Stufe der geistigen und sittlichen Selbständigkeit erreicht haben. Und dahin kann er gelangen, wenn er noch ein Jahr länger als bisher in einer planmäßigen, zielbewussten Weise dazu angeleitet wird. Es ist ja durch die Erfahrung bestätigt, dass gerade in diesem Alter ein Jahr mehr oder weniger einen ganz gewaltigen Unterschied in der Entwicklung des Geistes und des Gemüthes bedingt.

In der Übungsschule hauptsächlich würde sich ihm ein reiches Feld seiner größeren Selbstthätigkeit eröffnen; täglich müsste er in der Schule, wenn auch immer noch unter Anleitung und Aufsicht des Lehrers unterrichten. Jetzt würde er mehr als bisher dazu veranlasst werden, auf die Individualität der Schüler zu achten, über deren Charakter und ganzes Verhalten er in seinem Individuenbuch die nöthigen Einträge zu bewirken hätte; jetzt würde er in dazu bestimmten Conferenzen in das schwierige Capitel der Disciplin und der Handhabung der geeigneten Disciplinarmittel tiefer eingeführt; jetzt lernte er Schulberichte und Schulprotokolle abfassen; jetzt würde ihm die selbständige Führung der eigentlichen Schulurkunden, ein Tage- und Wochenbuch, Versäumnislisten, Censurtabellen anvertraut und zeitweilig die Leitung einer ganzen Schulclasse, natürlich immer unter Controle des Seminarlehrers, überlassen.

So erhält der junge Mann einen sichern Einblick in die Schul-

praxis mit ihrer gesammten Technik; es zieht ihn immer mehr zur Schule und zur Thätigkeit darin; denn diese wird ihm immer heimischer und so kann er nun auch mit größerer Sicherheit sich in seiner eigenen Schule später bewegen.

Mit allen den oben genannten Thätigkeiten wird ja auch jetzt schon der Zögling bekannt gemacht, aber es ist doch bei der kurz gemessenen Zeit, die jetzt dafür bleibt, und bei den mancherlei anderen Aufgaben, die der Zögling im letzten Jahre jetzt noch zu erfüllen hat, nicht zu verwundern, wenn er sich oft von einer großen Befangenheit, ja zuweilen Rathlosigkeit bei seiner ersten selbständigen Schulthätigkeit befallen fühlt, die bei einem jungen Manne, der noch in einem siebenten Jahre ein Leben recht eigentlich in der Schule schon geführt hat, nicht leicht vorkommen wird. Der Schulamtscandidatenprüfung wird der letztere mit größerer Ruhe entgegensehen; er hat eben mehr Zeit, sich gehörig darauf vorzubereiten und sich dazu zu sammeln. Die Rathschläge, die ihm nach dieser Richtung hin von den Seminarlehrern ertheilt werden, wird er mit größerer Aufmerksamkeit beachten und viel genauer befolgen als der jetzige Zögling, der in beständiger Aufregung und dadurch hervorgerufener Zerstreutheit sich befindet.

Der Verfasser des gegenwärtigen Aufsatzes hat sich bereits 1887 in einer besondern Denkschrift zum 100jährigen Jubiläum des Lehrerseminars zu Friedrichstadt-Dresden über die Einführung eines siebenjährigen Seminarcursus in gleicher Weise geäußert. Diese Schrift ist nur in wenigen pädagogischen Kreisen verbreitet worden. Die darin ausgesprochenen Wünsche und Vorschläge werden nun hiermit einer größeren Öffentlichkeit übergeben; vielleicht sind sie beachtlich genug, um auch zu weiterem Gedankenaustausch und zu gedeihlichen Reformvorschlägen Anlass zu bieten. Denn die Lehrerbildungsfrage ist noch immer nicht abgeschlossen und sie wird und muss wol auch eine ständige Reformfrage bleiben.

Die russische Rechenmaschine.

Von Seminaroberlehrer O. Förster-Löbau, Sachsen.

Prüfet alles und das Gute behaltet!

Der unter dem Namen „russische Rechenmaschine“ bekannte weitverbreitete Apparat zur Veranschaulichung des Zählens und Rechnens innerhalb der Zahlenreihe von 1 bis 100, der im wesentlichen aus einem rechteckigen Holzrahmen mit 10 Drahtstäben und 100 darauf gereihten gleichgroßen Kugeln besteht, hat in den letzten Decennien so viele Verbesserungen aber auch Verschlechterungen erfahren, ja er ist von manchen Methodikern so vollständig ignorirt worden, dass es wol an der Zeit ist, dieser altbewährten, überaus einfachen Maschine einen besonderen Artikel zu widmen und die Vorzüge ihres Gebrauches als Anschauungs- und Lehrmittel im Classenunterrichte gebührend hervorzuheben. Die russische Rechenmaschine verdankt ihren Namen bekanntlich ihrer mutmaßlichen Herkunft. In dem großen russischen Reiche und weiter nach Osten hin findet sich nämlich seit undenklichen Zeiten ein ähnlicher Apparat auf allen Ladentischen der Krämer und Kaufleute zum täglichen Gebrauche, und es wird erzählt, dass die rückkehrenden Truppen der Napoleonischen Armee ihn nach Deutschland gebracht haben. Niemand kennt die Namen der Überbringer, niemand auch die Schule, in der er sich zuerst Eingang verschaffte. Kein Empfehlungsbrief hervorragender Pädagogen war dieser Maschine auf den Weg gegeben, sie war da und verbreitete sich mit dem Rechenunterrichte, dem sie diente, von Ort zu Ort. Und sie kam gerade zur rechten Zeit; denn in den Elementarschulen regte sich das Bedürfnis, als neues Unterrichtsfach das Rechnen, insbesondere das Kopfrechnen, heranzuziehen. Dazu brauchte man ein bequemes, billiges Mittel, die nothwendige Thätigkeit zu veranschaulichen und das Lehren und Lernen zu erleichtern. Und mit Freuden griff mancher Lehrer zu jenem Rahmen, den ihm der Tischler seines Dorfes fertigte, und bevor noch die Methodiker in den Lehrbüchern darauf aufmerk-

sam machten, hatte die Maschine festen Fuß gefasst, nicht allein in den Schulen, sondern auch in den Familien als allbekanntes Spielzeug.

Der erste Methodiker, der sie in seinem Lehrbuche rühmend erwähnt, ist nach unserem Wissen Hentschel, wenigstens haben wir in den Anleitungen für den elementaren Rechenunterricht von Schellenberg 1822, Splittegarb 1825, Scholz-Harnisch 1827 und Pomsel 1840 kein Wort über sie gefunden; selbst Diesterweg scheint sie im Jahre 1844 noch nicht gekannt zu haben. Die späteren Methodiker erwähnen sie oder eine ihr nachgebildete ähnliche Vorrichtung fast ohne Ausnahme. Wir nennen nach E. Jänicke nur: Diesterweg, Goltzsch, Palmer, Dittes, Rückbeil, Pfaff und Schütze. Und in der Gegenwart fehlt sie, soviel uns bekannt ist, in keinem Lehrbuch des elementaren Rechenunterrichtes. Die Lehrmittelhandlungen haben sie ohne Ausnahme in den verschiedensten Größenverhältnissen vorräthig, und die neuerdings construirten Combinationen des Tillich'schen Kastens mit ihr sind nichts als ballhornisirte russische Rechenmaschinen. Sie selbst hat im Verlaufe der Jahre mehrfache verbessernde Veränderungen erfahren und wird jetzt wol nirgends mehr in der ursprünglichen, nicht recht brauchbaren Form verwendet. Der aufrechtstehende Rahmen ist auf die Längsseite gelegt worden, damit die Stäbe bis weit über die doppelte Länge der dicht aneinander gereihten Kugeln verlängert werden konnten. Die Stäbe wurden straffer gespannt und näher aneinander gerückt, um die Übersichtlichkeit zu fördern; und je 5 Kugeln jedes Stabes erhielten andere Färbung. Außerdem hat man allerdings noch sogenannte „Verbesserungen“ daran angebracht, so die wendbaren und festen Deckbretter, die drehbaren Zehnerstäbe, die Maße, die man dazu gibt u. v. a., die nach unserer Erfahrung nichts als überflüssiges Beiwerk sind, durch welches die Hauptvorzüge der Maschine, Einfachheit und Handlichkeit, mehr oder weniger beeinträchtigt werden. Aber trotz alledem ist sie doch zur Zeit noch nicht so bekannt und verbreitet, wie sie es ihrer unverkennbaren Vorzüge wegen verdient. Ja, man hat das Vertrauen auf ihre Vorzüglichkeit und Unerreichbarkeit zu erschüttern versucht, man hat sie einen bloßen „Zählapparat“ genannt, der „zur Einführung in die Größenverhältnisse der Zahlen und zur Bildung klarer Zahlenvorstellungen nichts taugt“ und als völlig unbrauchbar aus manchen Schulen zu verbannen gesucht. Dem gegenüber möchten die folgenden Untersuchungen und Andeutungen dazu beitragen, der vielfach Verschmähten zu ihrem Rechte zu verhelfen und ihre Vorzüge besonders dem Tillichschen Kasten gegenüber ins rechte Licht zu stellen. Wir sind der Meinung: die russische

Rechenmaschine von der Form, wie wir sie oben beschrieben, verdient das uneingeschränkte Lob

1. weil sie sich dem Wesen der Zahl am besten anpasst,

2. weil sie das Zählen und die vier Species in der bequemsten und anschaulichsten Weise streng dem Wesen der Operationen entsprechend zur Ausführung bringen lässt, und

3. weil sie bei der größten Einfachheit den ausgiebigsten Gebrauch gestattet, sich aber dennoch dabei am allerersten überflüssig macht.

ad 1. Das Wesen der Zahl ist identisch mit dem Begriff des Mehreren oder Vielen, und die allbekannte Definition: „Die Zahl ist die Vielheit bestimmter Objecte"*) oder der Name einer bestimmten Menge, ist eine so verständliche, vollkommen scharfe, dem Umfange nach genau begrenzte, dass wir uns hier trotz der ungenügenden Analyse desselben vollständig damit begnügen können. Die Zahl ist eine Vielheit von Dingen, das steht zweifellos fest, ihre Theile sind also getrennt zu denken; sie ist eine discrete Größe, und ihr Ursprung liegt in unserer Gedankenwelt. Sie ist nichts Reales, nichts an den Gegenständen Haftendes, nichts Sichtbares, wol aber ein Gedankending, ein Product unseres Denkens, eine Relation. Nur die Gegenstände und Sinnenreize sind in Wirklichkeit da, aber die Zahl selbst, zu der der Verstand die Objecte zusammenfasst, ist den Sinnen völlig entrückt. Dem entsprechend zeigt die russische Rechenmaschine den Kindern aneinandergereihte, gleichgroße, leichtbewegliche Einheiten, vergrößerte oder verkörperte Punkte, die in jedem Augenblicke zu einer beliebigen Zahl bis 100 zusammengeschoben werden können und die dann die Eigenschaft der Vielheit, gleichzeitig aber auch die Ordnung unseres Zahlensystems zur Schau tragen. Jede Zahl erscheint auch den entferntsitzenden Kindern als das, was sie ist, nämlich als Vielheit von gleichartigen Einheiten, also stets als discrete Größe und als bestimmte Stufe in der Zahlenreihe. Und die Kinder sehen und erkennen ganz klar, während sie die Thätigkeit des Zählens an den Kugeln selbst ausführen, wie jede Zahl sich aufbaut durch Hinzufügung je einer Einheit zur vorangehenden. Sie sehen auch, dass die Zahlen über zehn hinaus nicht mehr einfacher, sondern zusammengesetzter Natur sind, ja, die russische Rechen-

*) Vergleiche Dr. Husserl, Philosophie der Arithmethik. Kallas, Methodik des elem. Rechenunterrichtes. H. Räther, Theorie und Praxis des Rechenunterrichtes. 1894 u. a.

maschine hilft dem Schüler das System und das Gesetz, nach welchem es sich bildet, empirisch zu erfassen, und sie nöthigt ihn beim Hören des Wortes sofort an die Zusammensetzung in Zehner und Einer und an die Stelle zu denken, wo die Zahl an der Rechenmaschine ungefähr zu finden ist. Sie gibt mithin das Hauptmerkmal der Zahl und eine genügend klare Vorstellung, vermöge welcher es möglich wird, alle weiteren Beziehungen der Zahlen untereinander schnell aufzusuchen und zu verstehen. Und da die Kugeln der Maschine als vergrößerte Punkte anzusehen sind, denen bekanntlich keine andere Eigenschaft zukommt als die, gezählt werden zu können, so geht daraus hervor, dass es eine bessere Veranschaulichung, eine Veranschaulichung, die dem Wesen der Zahl mehr entspricht, absolut nicht geben kann. Damit begnügten sich aber manche Methodiker nicht. Einzelne glaubten, die Zahl selbst, das Gedankengebilde, zum Gegenstande der Anschauung machen zu können. Es rührt das aus jener Zeit, in der man meinte, alles und jedes veranschaulichen zu können und zu müssen, auch dasjenige, „was sich nach psychologischen Gesetzen gar nicht veranschaulichen lässt, und was nicht ohne Schaden für eine wirkliche Geistesbildung veranschaulicht werden darf“ *.) So kam u. a. der bekannte Rechenmethodiker Tillich zu Anfang dieses Jahrhunderts auf den Gedanken, das Unmögliche zu versuchen und neben der Vielheit der Zahl auch ihre nur in Gedanken sich findende Einheit zu versinnlichen. Ja, er ging so weit zu glauben, die Zahl mit allen ihren Eigenschaften sinnlich darstellen zu können, denn er sagt: „Das letzte und wichtigste Erfordernis eines Veranschaulichungsmittels ist, dass alle Zahlen so dargestellt werden, dass man in denselben die Verhältnisse versinnlicht findet, welche die abstracten Zahlen haben, so dass man durch eine vollständige Ansicht der concreten Zahl eine ebenso vollständige Anschauung von der abstracten vorbereitet findet.“ Und in ähnlicher Weise behauptet A. W. Grube 40 Jahre später: „Aus der allseitigen Anschauung der einzelnen Zahlen müssen die Operationen der Species von selbst hervorgehen“ **.) Die Anschauung von etwas, was unmöglich anschaubar ist, soll sogar noch zu der Einsicht in die möglichen Operationen, die damit vorgenommen werden können, verhelfen. Um dies recht glaubhaft zu machen, verwandelte Tillich die discrete Größe flugs in eine stetige, in ein Continuum, dessen Theile geschlossen zusammen-

*) Dr. Sachse, Pädagogium, X. Band, S. 768.

**) Leitfaden, 5. Aufl. S. 20.

hingen, dem aber der Charakter der Vielheit fehlte. Die Tillich-schen Säulen sind Einsen, aber keine Vielheiten. Sie unterscheiden sich durch nichts voneinander als durch ihre Länge und eignen sich weit eher zum Spielen und Bauen als zum Rechnen. Die eingeritzten Kerben ändern an der Sache nichts, denn sie verschwinden den fern-sitzenden Kindern ebenso wie die Zwischenräume lose aufeinander gesetzter gleicher Würfel. Vier Häuser oder vier Äpfel oder vier Bäume etc. sind vier getrennte Körper und nie und nimmer einer. Soll ich die Gegenstände zählen, d. h. zu einer Zahl vereinigen, so kann ich das mittels meines Verstandes, und ich werde mir zur leichteren Übersicht die Dinge nahe aneinander rücken, und wenn es geht, zu Gruppen vereinigen. Sobald ich aber die Zwischenräume ganz aufhebe und die einzelnen Gegenstände wie die Würfel zu einem völlig neuen Körper, etwa einer Säule, vereinige, dann zerstöre ich gleichzeitig den Zahlbegriff, aus der Vier wird eine Eins. Ob dann die Säule eine „untrennbare“ oder „fest geschlossene“ ist, bleibt sich gleich. Trenne ich die Würfel auf irgend eine Weise, dann kommt die Vier zum Vorschein und es fällt der Begriff der Einheit. Ist die Vier eine wirklich reale Einheit, dann ist sie keine Vielheit mehr und umgekehrt. Nimmermehr kann die Eins zugleich eine Vier, und die Vier zugleich eine Eins sein. Entweder ist die Vielheit eine nur ein-gebildete, oder es ist die Einheit eine nur gedachte; denn dass eine Sache den Eindruck des continuirlichen Zusammenhanges und gleich-zeitig den der Vielheit machen könne, ist ganz und gar undenkbar. Es unterliegt keinem Zweifel, dass die Säulen des Tillich'schen Kastens zu einem unmittelbaren Vorstellen der Zahlen nicht verhelfen und dass Dittes Recht hat, wenn er sagt: „Wenn ein Körper z. B. sechsmal so groß ist als der als Einheit angenommene Würfel, so ist dennoch jener Körper nur einer, also kein unmittelbares Bild der Sechs“*.) „Nur an einer wirklichen, realen Mehrheit von Dingen, nicht aber an der blos scheinbaren Vielheit am Rechenstabe kann die Zahlvorstellung völlig klar und bestimmt gebildet werden“**.)

Nun rühmt man den Tillich'schen Säulen auch nach, dass sie es ermöglichten, jede Zahl bis 10 so zur Anschauung zu bringen, dass nach einiger Übung ein einziger Blick, ohne die geringste Mithilfe des Zählens genüge, richtig zu erkennen. Warum sollte dies, wenn es überhaupt möglich wäre, mit aneinander gereihten Kugeln nicht

*) Schule der Pädagogik, S. 664.
**) R. Knilling.

ebenso leicht vor sich gehen? Ist die Würfelform allein im Stande, solche Wunder zu bewirken? Thatsache ist bekanntlich, dass niemand, auch der Erwachsene nicht, auf den ersten Blick anzugeben vermag, aus wie vielen Würfeln sich eine Säule über fünf zusammensetzt, ebenso wenig aber auch, wie viele auf einen Stab gereihte Kugeln eine Zahl über fünf enthält. Da hilft nichts als Zählen, denn niemand würde auf solch unsichere Schätzung etwas geben. Und es ist ganz zweifellos, dass Knilling Recht hat, wenn er behauptet, dass die Zahldarstellung mittels der Rechenstäbe bezüglich der Anschaulichkeit vor jener an der Kugelmaschine nicht das mindeste voraus hat. Im Gegentheil, die russische Rechenmaschine von der Art, wie wir sie benutzen, unterstützt das schnelle und sichere Abschätzen von Mengen über 5 hinaus vielmehr, als dies von einem Tillich'schen Kasten jemals geschehen kann. Dadurch, dass die ersten fünf Kugeln jedes Stabes anders gefärbt sind als die übrigen, findet jedes Kind die Zahl 5 von allen übrigen sofort heraus, und lernt es nun die folgenden Zahlen als Summe von 5 und 1 oder von 5 und 2 u. s. f. auffassen, oder auch als Differenzen mit dem Minuend 10, so besitzt es in seiner Maschine ein ganz sicheres Mittel, jede beliebige Zahl bestimmen zu können, ohne von vorn an zählen zu müssen. Soll es z. B. 8 Kugeln bewegen, so schiebt es zuerst die 5, dann die anders gefärbte 3 nach der freien Seite, oder es lässt 2 Kugeln auf dem Stabe stehen und bewegt die übrigen ungezählt nach dem entgegengesetzten Ende. Während also die russische Rechenmaschine das schnelle und sichere Abzählen und Erkennen von Mengen wesentlich unterstützt, verleitet der Tillich'sche Kasten zum Rathen, oder er verlangt Unmögliches. Ja, er verschuldet noch einen weiteren Irrthum. Beim Vergleichen der Säulen ihrer Größe nach begnügt man sich nicht, von den Kindern sagen zu lassen, dass z. B. die Fünfersäule um 2 größer ist als die Dreiersäule, sondern man fragt ganz allgemein: „Um wieviel ist 5 größer als 3?“ und verwechselt infolge der falschen Veranschaulichung der Zahlen das Mehrsein mit dem Größersein. Die 5 ist unter allen Umständen mehr als die 3, aber nicht immer größer. Es können z. B. neben drei großen, alten Bäumen fünf kleine gepflanzt sein, und niemandem wird es einfallen, zu sagen, dass diese größer seien als jene. Auch hierin liegt ein Beweis dafür, dass es als ein Vorzug nicht anzusehen ist, die abstracte Zahl als reale Einheit darstellen zu können.

ad 2. Die russische Rechenmaschine ist aber auch das vortrefflichste Hilfsmittel beim Lehren des Zählens, der Grundlage alles

Rechnens. Wer nicht zu zählen vermag, ist auch nicht fähig rechnen zu lernen. Und da die Zahlenreihe von 11 bis 100 sachlich ein Ganzes bildet, so ist es unnatürlich, sie willkürlich zu zerreißen, wie dies manche Methodiker noch heute thun. Wer bis 20 richtig zählen kann, lernt es auch sofort wenigstens mit Hilfe der Kugelmaschine bis 100. Es findet sogar ein ganz natürlicher psychischer Drang bei den Kindern statt, den gesetzmäßigen, ganz analogen Bau des Systems und das als wirksam erkannte Gesetz bis zu einem gewissen Abschluss zu verfolgen. Die russische Rechenmaschine unterstützt denselben und befriedigt ihn. Ihr Rahmen ist auch etwas sachlich Abgeschlossenes, etwas Ganzes, sie selbst ist eine verkörperte Zahlenreihe, bei der die Zahlen bis 100 sich vor den Augen der Kinder klar und offen ausbreiten. Wer sie zerreißt und auf jeder Stufe die vier Species ineinander schiebt, ist gezwungen, bei den methodisch fortschreitenden Übungen täglich die leichtesten Aufgaben, z. B. das Addiren mit 1 und 2 neben den schwierigsten aus der Division, durch die gleichsam ganz andere Register des Verstandes berührt werden, lösen zu lassen. Erstere langweilen die Kinder, letztere überspannen die mathematisch noch zu wenig ausgebildeten Kräfte derselben und beeinträchtigen das analoge Üben. Viel leichter und sachlich wie methodisch richtiger ist es, nach erlangter Sicherheit im Zählen und Rechnen bis 10 das Zählen, Zahlenzerlegen und Zahlenschreiben innerhalb der Zahlenreihe von 11 bis 100 als etwas sachlich Ganzes zu lehren, dies aber niemals ohne Hilfe der russischen Rechenmaschine zu thun. Ihr Gebrauch dabei ist folgender:

Auf die freie Seite des untersten Stabes sind 10 Kugeln geschoben. Der Lehrer steht hinter der Maschine, zeigt mit der linken Hand auf diese 10 Kugeln und sagt: „Ihr wisst, auf diesem Stabe sind Kugeln; ihr sollt nun weiter zählen lernen! Seht, was ich thue!“ Dabei schiebt er vom zweiten Zehner darüber eine Kugel nach der freien Seite und sagt: „10 und 1“, dann eine zweite, indem er spricht: „10 und 2“ u. s. f. bis 10 und 10. „Wie viele Stäbe habe ich jetzt?“ „Wie viele Kugeln befinden sich auf jedem?“ „Auch die übrigen Stäbe hier enthalten je 10 Kugeln, darum wollen wir jeden Stab einen ‚Zehner‘ nennen.“ „Seht, das ist ein Zehner, das sind zwei Zehner u. s. f.“ Übung! „Nun wollen wir noch einmal von einem vollen Zehner zum andern schreiten, und ihr sollt dabei die Zahlen in noch kürzerer Form merken!“ „Statt 10 und 1 sagen wir elf, statt 10 und 2 zwölf etc. Zwei Zehner nennen wir zwanzig, drei Zehner dreißig etc. und wir zählen weiter: ein und zwanzig,

zwei und zwanzig etc. etc. Zur Übung empfehlen sich nun folgende Fragen und Befehle: „Zähle von 14 bis 18, von 36 bis 39 etc., von 17 bis 20, von 18 bis 22! etc. Welche Zahl folgt auf 19? auf 20? auf 49? etc. Welche kommt vor 20? etc. Wie viele Kugeln gehören zu 4 Zehnern, wie viele haben 3 Stäbe oder Zehner? etc. etc. Wie viele Zehner sind 50 Kugeln? Stelle 18, 20, 25, 36 etc. Kugeln an der Maschine auf! Zähle die von mir bewegten Kugeln! Zähle die unbewegt gebliebenen Kugeln der anderen Seite! Selbstverständlich ist stets von den niederen Zahlen zu den höheren aufzusteigen und zunächst auf Sicherheit in den ersten Zehnern zu sehen. Die vielfältige Abwechslung, die bei diesen Übungen möglich ist, und der dabei anzuregende Wettbewerb und die Controle, die die übrigen Kinder führen, auch die Anregung zur Selbstthätigkeit, die darin liegt, dass fast alle Bewegungen der Kugeln von den Kindern selbst vorgenommen werden und vor aller Augen, machen diese Stunden zu den interessantesten und erfolgreichsten, die es geben kann. Die Kinder merken ganz von selbst, dass beim Suchen der Anzahl nicht alle Kugeln, sondern nur die vollen Zehner und die einzelnen Kugeln der angerissenen Zehner zu zählen sind, und dass bei jeder Zahl Zehner und Einer genannt werden müssen. Damit haben sie aber zugleich das Verständnis für die Darstellung der Zahlen mit Ziffern erlangt, und es sind infolgedessen diese Übungen mit dem Ziffernschreiben und Zahlenlesen zu verbinden. Zu diesem Zwecke wird den Kindern gesagt, dass man die Anzahl der Zehner immer zuerst und links vor die Einer zu schreiben hat, dass man die geschriebenen Zahlen aber stets von rechts nach links liest. Vielfältiges Dictat methodisch geordneter Zahlen ist das beste Mittel, die Kinder im rechten Hören, Lesen und Schreiben der Zahlen zu befestigen und in ihnen unverlierbare Erinnerungsbilder der gehörten Zahlwörter zu erzeugen. Die damit zu verbindenden Übungen an der Maschine sind im wesentlichen folgende: 1. Der Lehrer nennt eine Zahl, ein Kind stellt sie auf, ein anderes schreibt sie an die Wandtafel, die übrigen Kinder lesen sie und schreiben sie nach, controliren auch die Richtigkeit und sagen wenigstens anfangs stets dazu die Zehner- und Einerbestandtheile. 2. Der Lehrer schreibt eine vorher nicht genannte Zahl an die Wandtafel, lässt sie lesen, wol auch auf Zehner und Einer bestimmen und von einem anderen Kinde ansetzen. 3. Er fordert ein Kind auf, eine beliebige Anzahl Kugeln auf die freie Seite zu schieben, und ein anderes die Kugeln zu zählen und die Zahl anzuschreiben.

Natürlich wird die Maschine nur so lange und so oft benutzt, als

es nöthig ist; denn dahin muss es kommen, dass die Kinder aus dem gehörten Worte sofort die Zehner- und Einerbestandtheile zu hören und jede geschriebene Zahl richtig abzulesen und aufzuschreiben verstehen.

So vorbereitete Kinder sind nun fähig, zunächst das Addiren über 10 hinaus zu lernen. Das Wesen der Addition besteht bekanntlich darin, aus zwei Zahlen eine dritte zu suchen, die so viele Einheiten enthält, wie beide zusammengenommen, und sie wird ausgeführt, indem man die eine Zahl in der Zahlenreihe aufsucht und um so viele Einheiten vorwärts schreitet, als es die andere angibt. Das Aufsuchen der Zahlen ist den Kindern bereits geläufig, und es handelt sich nur darum, ihnen das rechte Vorwärtsschreiten mit ungleichen Schritten zu lehren. Innerhalb der Zehner ist dies eine Wiederholung der Addition im ersten Zehner, nur das Füllen und Überschreiten der Zehner ist neu. Es wird dasselbe in der hier als bekannt vorauszusetzenden Weise zunächst nur an den ersten zwei Zehnern gezeigt und zuerst zur 9, dann zur 8, dann zur 7 u. s. f. über 10 hinaus addirt. Die russische Rechenmaschine leistet dabei die denkbar beste Hilfe. Die Kinder wissen vom Zählen her, dass man bei Ermittelung einer Menge von Kugeln nicht beliebig unter ihnen herumspringen darf, sondern dass stets je ein Zehner zu füllen ist, und dass man erst von diesem weiter zu schreiten hat, und sie erkennen sehr bald, dass man z. B. 7 und 8 nicht in der Weise zusammenstellen darf, dass man auf dem einen Stabe 7, auf dem andern 8 fortbewegt, man würde ja dann das Resultat nicht sofort abzulesen vermögen, sondern von vorn an zählen müssen und dem Wesen der Operation zuwider handeln. Nur ein regelrechtes Fortschreiten in der Zahlenreihe nennt man Addiren, d. h. für die Kinder unwiderruflich: zuerst die Zehner füllen, dann weiterschreiten.

Sollen die Kinder nun z. B. die Aufgabe 25 und 8 im Kopfe lösen, so stellen sie sich 2 Reihen und 5 Kugeln der dritten Reihe vor, d. h. sie suchen die Stelle ungefähr in dem Gedankenbilde, das sie von der Maschine haben, füllen dann den dritten Zehner und nehmen vom nächsten noch 3 Kugeln, weil sie wissen, dass zur 8 fünf und drei gehört. Die neue Stelle gibt die Summe. Und sind sie durch reiche Übung befähigt, wenigstens mit kleinen Schritten von einer Zahl zur andern vorwärts zu schreiten und das schnelle und sichere Weiterzählen, das sie in den ersten zwei Zehnern zuerst lernten, auch auf die übrigen zu übertragen, dann sind sie auch geschickt genug, das Rückwärtsschreiten zunächst in kleinen Schritten oder das Subtra-

hiren zu lernen. Wer richtig vorwärts den Weg zu finden vermag, der wird auch leicht den Rückweg zu beschreiten lernen, und wer versteht, die Zehner stets richtig zu füllen, der wird auch einsehen, dass sie beim Rückwärtsgehen zuerst zu leeren sind. Und fasst man letztere Species als ein Ergänzenlassen auf, so leistet auch dabei die russische Rechenmaschine die allerbesten Dienste. Soll ein Kind z. B. die zwischen zwei gegebenen Zahlen liegenden Einheiten ermitteln, so sucht es sich beide Zahlen auf und schreitet, die Kugeln zählend, von der niederen Zahl zur höheren aufwärts und findet so das Resultat. Und wie es das Verfahren an der sichtbaren Maschine lernte, so führt es dasselbe auch in Gedanken aus, dem Wesen der Operation vollkommen treu bleibend, und es überträgt dasselbe leicht auch auf die Ziffern.

Auch für die Veranschaulichung der letzten zwei Species kann es kein besseres Lehrmittel geben als die russische Rechenmaschine. Multipliciren und Enthaltensein verlangen im Grunde weiter nichts als ein Auf- und Abwärtssteigen in der Zahlenreihe; denn Malnehmen heißt bekanntlich, eine Zahl so oft addiren, als es eine andere angibt, und die entgegengesetzte Thätigkeit nennt man Enthaltensein. Schon in den ersten Wochen des zweiten Schuljahres, nachdem die Kinder die Zahlenreihe bis 100 aufgebaut und richtig zählen gelernt haben, kann mit dem Aufbau und dem Üben einzelner Einmaleinsreihen begonnen werden. Das Verständnis dafür liefert die Maschine.

Beim Einmaleins mit der Drei lernen die Kinder z. B. je um drei Kugeln in der Zahlenreihe von unten anfangend vorwärtsschreiten, sie lassen nach jeder 3 einen kleinen Raum und zerlegen die vierte 3 in 1 und 2 etc. Neu dabei ist das Merken auf die Anzahl der Dreien, der gleichen Addenden. Sie sagen z. B. 12 sind 4 Dreien, 18 sind 6 Dreien etc., und dann kurz 4 mal 3 ist 12, 5 mal 3, 8 mal 3 etc. Haben die Kinder einmal das Product vergessen, so zählen sie die Dreien und achten dabei auf die Stellen in der Zahlenreihe, die sie berührten; und wissen sie den Multiplicator nicht mehr, so zählen sie die Addenden, die sich durch die Zwischenräume leicht voneinander unterscheiden. Sagt aber ein Kind beim freien Üben, dass 8 Dreien vielleicht nur 23 Kugeln seien, so wird es aufgefordert, die Drei 8 mal abzuzählen, dann sieht es, dass die letzte Kugel die vierte Stelle im dritten Zehner einnimmt, dass also drei 8 mal genommen 24 ist. Vermag ein Kind das Einmaleins an der Maschine nicht aufzubauen, so beweist es damit, dass es eine klare Einsicht in das Wesen der Multiplication noch nicht erlangt hat, selbst wenn es alle Einmaleinsreihen

herzusagen vermöchte, und der Apparat wird, in erster Linie durch seine Einfachheit, zum untrüglichen Verräther.

Wollte man die Zahlen außerhalb der Zahlenreihe nebeneinander stellen, wie dies häufig mit Hilfe des Tillich'schen Kastens geschieht und, wie dies auch bei der russischen Rechenmaschine ebenso leicht angeht, so würde man sofort die additive Bedeutung der Zahlen aufheben und dem Wesen der Operation, das einem Vorwärtsschreiten in der Zahlenreihe gleichkommt, nicht entsprechen. Zwar sähen die Kinder dann die einzelnen Dreien noch selbständiger und einheitlicher, allein es würde dabei das sofortige Ablesen des Resultates durch das Ignoriren des Zehnersystems erschwert.

Wendete sich der Lehrer beim Üben der Einmaleinsreihen vor allem an das judiciöse Gedächtnis, und lernten die Kinder dabei die Ausdrucksweise 3 mal 4, 5 mal 6, 7 mal 8 u. s. f. nur als kürzeste, für das mechanische Gedächtnis recht geeignete Form kennen, dann sind ihnen die Aufgaben der Theilung bereits geläufig und es kann sich nun nur noch um Aneignung einiger sprachlicher Ausdrucksweisen handeln, die kein Apparat vermittelt. Ist doch das Enthaltensein sowol wie das Theilen den Kindern des zweiten Schuljahres nicht mehr neu. Ersteres ist im ersten Schuljahre durch Striche, die in Kästchen oder Bogen eingeschlossen wurden, dargestellt, letzteres durch Würfel oder Säulchen, die sich womöglich in den Händen jedes Kindes befinden müssen, ausgeführt worden. Beiderlei Veranschaulichungen haben vor allen anderen das voraus, dass sie die Selbstthätigkeit jedes einzelnen Kindes herausfordern. Die Striche und Kästchen werden nachgemalt, die Würfel taktmäßig von jedem Kinde gehandhabt.*)

ad 3. Der wahre Wert eines Lehrmittels liegt unstreitig in seiner Zweckmäßigkeit und Einfachheit. Und kann es einen einfacheren, zweckentsprechenderen Apparat geben als die unverfälschte russische Rechenmaschine? Einfach und natürlich ist ihr Bau, bequem und jedem Kinde verständlich ihr Gebrauch. Eine Maschine von der Form und Größe, wie wir sie in unserem I. Schuljahr, 3. Aufl. S. 305**) abgebildet haben, entspricht den Anforderungen des Unterrichtes und der Unterrichtspraxis so vollkommen, dass ein Wunsch auf Verbesserung bei dem Lehrer, der sie wirklich kennen und benutzen gelernt hat, und der dabei das wahre Ziel des Unterrichtes nie aus den Augen

---

*) Siehe des Verfassers I. Schuljahr. 3. Aufl. S. 317. Leipzig, Friedrich Fleischers Verlag.

**) Leipzig bei Friedr. Fleischer.

verliert, sicherlich nicht aufkommen kann. Sie ist ebenso unentbehrlich wie unersetzlich und wird an Ausgiebigkeit des Gebrauches, sowie an Billigkeit*) und Dauerhaftigkeit von keiner anderen Rechenmaschine erreicht. Es gibt nicht eine einzige nothwendige oder auch nur wünschenswerte Veranschaulichung, die sie uns schuldig bliebe, und ihre Handhabung ist eine so bequeme, dass alle Übungen von den Kindern selbst ausgeführt werden können, und ihre Aufstellung beim Unterrichte ist eine so günstige, dass alle Bewegungen von jedem Platze der Classe aus zu beobachten sind. Benutzt sie der Lehrer, dann steht er neben oder hinter ihr, und es ist ihm stets möglich, die Kinder im Auge zu behalten; benutzt sie ein Kind, dann operirt es mit emporgestrecktem Arme oder mit Hilfe eines Lineals, so dass alle Kinder der Classe jede Bewegung sehen müssen. Meist genügt ein einziger Griff für jede beliebige Veränderung, und Störungen wie das Umfallen und Herunterfallen der Zählmittel etc. sind völlig ausgeschlossen. Soll z. B. die Aufgabe 85 weniger 27 gelöst werden, so entfernt der Lehrer, vielleicht auf Befehl eines Kindes oben vom vollen Hundert ein und einen halben Zehner, und der Minuend steht vor aller Augen. Nun werden unten durch ein Kind oder auf Befehl eines Kindes 2 volle Zehner auf die freie Seite geschoben, dann oben noch die 5 Kugeln und dann noch 2, und die Aufgabe ist gelöst. Handelt es sich z. B. darum, zu zeigen, wieviel bleibt, wenn man rechnet 20—2, 20—3, 20—5 etc., so schiebt ein Kind 2 Zehner auf die freie Seite und davon zurück 2, 3, 5 etc. Kugeln, und das Resultat ist so leicht abzulesen und steht so klar vor aller Augen, wie es nur wünschenswert ist. Sollen aber sämmtliche Kugeln auf eine Seite geschoben werden, dann genügt ein Ruck am ganzen Rahmen, und im Nu steht der ganze Apparat zu neuem Gebrauche bereit.

Wenn wir nun von diesen mehr auf das Äußere gerichteten Gesichtspunkten uns den Tillich'schen Kasten vergleichsweise betrachten, so wird es uns nicht schwer werden, hier noch größere Minderwertigkeit nachzuweisen als oben. Der große und schwere dreieckige Kasten ist eigentlich nur der Aufbewahrungsort ganz unnöthig vieler Säulen. Die aufsteigenden Stufen repräsentiren die Zahlenreihe nicht und nützen dem Zahlenverständnis nur wenig, da die einzelnen Würfel kaum zu unterscheiden sind und nicht bewegt werden können zum

*) Jeder Tischler liefert ein Exemplar nach den von uns angegebenen Maßen mit polirten Kugeln für den Preis von 7—10 Mark. Zwar kostet der Tillich'sche Kasten auch nicht viel mehr, jedoch ist dazu ein großer Tisch für ungefähr denselben Preis ganz unentbehrlich.

Zwecke des Zählens. Warum je 10 Zweien, 10 Dreien etc. da sein müssen, und warum die Zehner nur in der obersten Reihe zu finden sein können, begreifen die Kinder schwer. Daher kommt es auch, dass sich die ganze Zusammensetzung des Kastens mit dem Wesen der Operationen nicht vereinigen lässt. Es fehlt das Abzählen und gleichzeitige Bewegen von Gegenständen gleicher Art, also das handgreifliche Auf- und Abwärtsschreiten an der Zahlenreihe, die Grundlage aller Operationen. Wer mit Hilfe des Kastens richtig rechnen will, der muss zuerst die betreffenden Säulen herausnehmen und auf einem Tische aufstellen. Weiß ein Kind aber die Zusammensetzung der Zahl nicht mehr sicher, dann nützt ihm der Kasten zu nichts, es steht wol vor demselben, findet aber die nöthigen Säulen nicht. Oft steht der Kasten so hoch, dass kleine Schüler nicht hinauf zu langen vermögen, besonders wenn es darauf ankommt, die längsten Säulen zu heben. Oft klemmen dieselben aneinander oder am Kasten und lassen sich nicht anfassen, oder sie fallen, halb gehoben, wieder zurück. Fast jede Säule muss einzeln angefasst und emporgezogen werden, und wieviel Geräusch und Mühe verursacht das rechte Aufstellen, Zerlegen und Vertauschen derselben beim Überschreiten der Zehner, beim Messen und Theilen! Nicht selten verwechselt ein Kind einen Zehner mit einem Neuner oder Achter, besonders dann, wenn alle Säulen außerhalb des Kastens liegen, oder es sucht vergeblich nach dieser oder jener Länge. Das ist ein fortwährendes Suchen und Umfallen, ein Tändeln und Zeitvertrödeln, durch welches die übrigen Kinder der Classe, die die Vorgänge auf dem Tische nur theilweise beobachten können, gelangweilt werden. Und wenn nun nach der Stunde die Kinder fort sind, dann wartet das sorgfältige Einräumen der Zählmittel und das Fortschaffen des Kastens auf die Thätigkeit des Lehrers.

Trotz alledem mag es wol vorkommen, dass manche Lehrer sich bei derartigen Beschäftigungen während der Stunde ganz wol fühlen, und dass diejenigen, welche ein besseres und bequemeres Hilfsmittel nicht kennen und nie benutzen lernten, mit den Erfolgen, besonders bei viel Zeitaufwand, zufrieden sind und sich nach und nach an den Gebrauch der Säulen gewöhnen. Wird doch in der Regel in den Schulen, wo der Kasten ausschließlich benutzt werden muss, der Zahlenraum bis 100 im zweiten Schuljahre bei weitem nicht bewältigt. Auch geben wir gern zu, dass mancher Lehrer mit Hilfe des Kastens recht gute Resultate aufzuweisen haben mag, da der Erfolg des Unterrichts zum größten Theile vom Lehrer und seiner Geschicklichkeit abhängt. Wenn wir aber in der russischen Rechenmaschine ein Lehrmittel

besitzen, für welches Theorie und Praxis übereinstimmend günstig sprechen, das sich ohne jede Empfehlung wie von selbst Eingang in die Schulen verschafft hat, und das seit Jahrzehnten in Tausenden von Schulen mit gutem Erfolg benutzt wird, dann muss es empfehlenswert praktisch und brauchbar sein, dann müssen vorgefasste Meinungen weichen, dann ist dem Lehrer die Wahl leicht gemacht. An ihm allein liegt es, dieses Hilfsmittel bei seinem Unterrichte recht zu benutzen. Und wenn wir zum Schlusse noch darauf hinweisen, dass die meisten und bedeutendsten Rechenmethodiker der neuesten Zeit mit diesem unsern Urtheile übereinstimmen, dann dürfen wir wol hoffen, dass unsere Untersuchung nicht ganz unbeachtet bleiben wird zum Nutzen für Lehrer und Schüler.

Lorenz Kellner.

Von Schulinspector ***Edmund Oppermann****-Braunschweig.*

Lang ist die Pilgerfahrt, die mir beschieden,
Und doch so kurz, schau ich auf sie zurück.
Sie war ein Wechsel zwischen Kampf und Frieden,
Doch Glaub' und Hoffnung hellten stets den Blick;
Sie lenkten mit der Lieb' im festen Bunde
Das Herz nach oben hin und zum Beruf,
Und Jahr auf Jahr und bis zur heut'gen Stunde
Ist's der Beruf, der reinste Freuden schuf.
Mein Sinn war stets der Jugend zugewandt,
Und treuen Lehrern drückt' ich gern die Hand.
(Kellner an seinem 77. Geburtstage.)

I. Der am 18. August 1892 in Trier verstorbene Geh. Regierungs- und Schulrath a. D. Dr. Lorenz Kellner hat unter den katholischen Schulmännern fast ein halbes Jahrhundert die führende Stellung behauptet, und sein vorbildliches Lehrerleben und seine Werke werden auch noch lange nach seinem Tode Anlass zu segensreicher Nacheiferung geben; als begabter Volksschullehrer, musterhafter Seminarlehrer und hochverehrter Schulrath, — als Bahnbrecher auf dem Gebiete des Deutsch-Unterrichts verdient er hohe Anerkennung; unter den katholischen Schulmännern der Jetztzeit hat er wie kein Zweiter auch bei den protestantischen Pædagogen Beachtung gefunden, — nannte ihn doch der preußische Cultusminister Bosse den tüchtigsten der katholischen Schulräthe: Grund genug, dass das „Pädagogium" sein reiches Leben zeichnet, seine Werke charakterisirt und seine Stellung in der Geschichte der Pädagogik nachweist.*)

Kellner stammt aus einer alten Lehrerfamilie. Sein Vater und Großvater waren in Kalteneber bei Heiligenstadt Lehrer. Hier wurde Kellner am 29. Januar 1811 geboren. Für ihn war es von Bedeutung, dass sein Vater einst, von edler Wissensbegierde getrieben, zu dem großen Schweizer Pädagogen nach Ifferten gezogen war, dort wie ein Mitglied des Hauses gehalten wurde und Begeisterung für den Beruf sich geholt hatte. Später wurde der Vater Lehrer und Rector an der Bürgerschule und Dirigent des Seminars in Heiligenstadt. Die Jugendzeit war nicht gerade reich an Freuden, aber K. beanspruchte auch nicht viel; von Kindheit war er nicht verwöhnt worden, und darin lag die Quelle eines bescheidenen und zufriedenen Sinnes, welche heutzutage entschieden weniger in Jugendkreisen sprudelt. Tüchtige Kenntnisse holte er sich von den Gymnasien in Heiligenstadt und Hildesheim und von dem (protestantischen) Seminar in Magdeburg, welches von dem strebsamen Zerrenner geleitet wurde. Ein Lehrer war es besonders, der durch seine Persönlichkeit und seinen Unter-

*) Wenn dies erst zwei Jahre nach seinem Tode geschieht, so ist der Grund bestimmend gewesen, dass die aus Anlass seines Ablebens erschienenen Schriften und Aufsätze mit berücksichtigt werden sollten.

richt ihn nicht blos erheiterte und erfrischte, sondern auch auf K.'s schwache Gesundheit förderlich einwirkte und einen nachhaltigen Einfluss auf sein späteres Leben ausübte: Prof. Dr. Joh. Leunis, von Haus aus Priester, der auch seine priesterlichen Pflichten in keiner Weise vernachlässigte, Autodidakt auf dem Gebiete der Naturwissenschaften, aber ein geborener Naturforscher, scharfsinniger Systematiker und gottbegnadeter Schulmeister. „Durch Leunis' Unterricht ging mir eine neue Welt auf, und meiner Jugendzeit gab er einen Frohsinn, dessen ich gerade damals dringend bedurfte. Wenn er bisweilen Pflanzen mit in die Unterrichtsstunde brachte oder einzelnen unter uns im Privatgespräche zeigte, wenn er sie nach ihren Theilen und ihrem Bau betrachten lehrte, wenn er uns den Blütenstand in seiner Regelmäßigkeit und Bedeutung enthüllte, dann fühlten wir jugendlichen Zuschauer uns entschieden mehr gefesselt, als es Caesar und Vergil vermochten. Mir wurde durch diesen Unterricht jeder Spaziergang in die Natur bedeutungsvoll, denn nicht mehr ging ich träumerisch und zwecklos umher, sondern jede Pflanze am Wege redete zu mir und wollte gegrüßt und gekannt sein.“ Bis kurz vor Leunis' Tode wurde ein Briefwechsel unterhalten, und K. besuchte ihn nach langen Jahren wieder. „Er, der jeder Hochschule mit seinem Wissen zum Schmuck gereicht hätte, saß noch ruhig auf seinem alten Posten.“

Da dem Vater die Mittel fehlten, den Sohn auf die Universität zu schicken, so fasste dieser den Entschluss, Lehrer zu werden. Mit dem Dichter durfte er sagen: „Es war mir zum Heil, es riss mich nach oben“.

Er wurde Lehrer mit dem Wahlspruch: „Was du bist, das wolle sein, und nichts wolle lieber!“ In diesem Wort fasst er seine ganze Lebensweisheit durch alle Altersstufen hindurch zusammen.

Sein Lebensbild gliedert sich unerkennbar in drei Stufen: Volksschullehrer, Seminarlehrer und Schulrath. Die erste Stufe entrollt das Bild eines jungen strebsamen Mannes, der in das rechte Fahrwasser, d. h. in einen Beruf gelangte, für welchen ihn das Vorbild des Vaters, die gesammte früheste Umgebung und endlich auch Neigung und Talent bestimmt hatten. So bescheiden auch der Beruf in seiner ersten Stufe war, so innig stand er mit seinem innern Leben in harmonischem Einklang. Daher auch jenes freudige Genügen an der Berufsarbeit und das Streben, in ihr das Höchste zu leisten, ein Streben, welches nicht durch Vergleiche mit glänzenderen Lebensstellungen abgeschwächt oder getrübt wurde. „Man hatte mir oft gesagt, es sei eine heilige Sache, von unten auf zu dienen.“ Dieses Wort Pestalozzi's hat K. betont. In Erfurt erhielt er 1831 die erste Lehrerstelle. Die erste Berufung in ein öffentliches Amt nennt er für jeden, auch den leichtlebigsten jungen Mann, ein Ereignis von hoher Bedeutung. „Er hat ein heiß ersehntes Ziel erreicht, seine Wünsche sind vorläufig befriedigt, und er ist mit der Menschheit in eine Verbindung und in Verpflichtungen getreten, die zu erfüllen ihm Ehre und Gewissen auferlegen. Hat der junge Mann den Beruf, in welchen er nunmehr handelnd eintreten soll, mit wahrer Liebe, mit idealer Auffassung gewählt, dann erfüllt ihn die Gewissheit des erreichten Zieles, die ihm wolverbrieft entgegenleuchtet, auch mit einem Hochgefühl, das späterhin kaum wieder seinesgleichen findet.“*) Und in seinen

*) Lebensblätter. Erinnerungen aus der Schulwelt von Dr. L. Kellner. Mit dem Bilde des Verfassers. 2. ergänzte Aufl. 618 S. Freiburg im Breisgau, Herder. 4 Mk.

„Aphorismen“ sagt er mit Bezug auf diese Stellung: „Für den Mann, welcher den Zweck des Lebens erkannt und den richtigen Compass seiner Pilgerfahrt gefunden hat, gibt es nichts Schöneres und Beglückenderes, als ein abgegrenzter, bestimmter Wirkungskreis, in dem er überschauend gestalten und gestaltend überschauen kann, in welchem seine Worte nicht gleich der Stimme in der Wüste verhallen. Wie beglückend ist es, in einem engeren Kreise von Menschen zu leben und zu lehren, deren einfache Verhältnisse es möglich machen, in den Herzen Denkmale zu setzen, welche auf Kind und Kindeskind reichen. Was ist lohnender als Liebe, und wo anders kann man sie sicherer erwerben als in einem kleinen Cirkel einfacher Menschen und in der bescheidenen Sphäre stiller Abgeschlossenheit. Blickt höher hinauf, und ihr findet es selten so. Je mehr ein Herz der Liebe bedarf, desto einsamer findet es sich oft in der Höhe. Man schreibt in Acten, aber nicht in Herzen. Man geht und kommt, und die Welt geht fort, und die Menschen kümmert es nicht. Aber wo ein wackerer Geistlicher oder Lehrer nach längerem treuen Wirken aus seinem engen Kreise scheidet, da steht das Leben eine Zeit lang still, und Wehmuth tönt überall durch jeden Gruß schmerzlich-süß, wie jenes: Bleibe bei uns, denn es will Abend werden!“

Mit 200 Thalern Gehalt fühlte er sich glücklich. Zwar musste er Wirtschaftslocale meiden, weil ihr Besuch Geld kostet, das er lieber für gute Bücher und Zeitschriften anwendete; aber einsame Spaziergänge, Verkehr mit Collegen und emsige Arbeit für den Beruf und die Fortbildung ließen ihn nichts vermissen. Mit eiserner Beharrlichkeit bereitete er sich auf den Unterricht vor, und diese schriftlichen Präparationen ermöglichten ihm, jederzeit einen genauen Rückblick auf den früheren Weg thun und danach die Wiederholungen einrichten zu können, übten zugleich aber auch im schriftlichen Ausdruck. In späteren Jahren traten an die Stelle umständlicher Ausarbeitungen nur Skizzen und Dispositionen. Freilich musste er oft bis Mitternacht arbeiten, aber unseres Erachtens führt kein anderer Weg zur Meisterschaft im Unterrichten als durch schriftliche Präparation.

Die Behörden erkannten früh seine Lehrtüchtigkeit und machten ihn schon nach zwei Jahren zum ersten und dirigirenden Lehrer. Auf Kellners Charakter wirft es ein schönes Licht, dass er auf diese Stelle durchaus zu Gunsten des übergangenen älteren Collegen verzichten wollte. Durch dieses schnelle Avancement ist er nie dazu gekommen, in einer Elementarclasse zu unterrichten, und das hat er oft beklagt, da er den Unterricht der Kleinen für ein wesentliches Mittel für die allseitige Ausbildung des Lehrers und Erziehers erachtete. Nur im lebendigen Verkehr mit ihnen lerne er, sich kindlich herabzulassen, ohne kindisch zu werden, begreife er die Nothwendigkeit eines bedächtigen und lückenlosen Fortschreitens und lerne Geduld und freundliche Nachsicht üben. „Unter den Kleinsten hat er noch Gelegenheit, die Individualitäten wahr und ungetrübt kennen zu lernen, während, je höher hinauf, schon der Umgang und die gesammte Aussenwelt trübend und störend einwirken. Was die Kleinen wissen und kennen, es ist alles ihres Lehrers Werk, er kann sich ungeschmälert seiner Leistungen freuen.“

Diese 5 Jahre in Erfurt förderten seine Fortbildung außerordentlich; besonders galt sein Studium dem Unterricht in der deutschen Sprache, und schon damals begann die Ausarbeitung von Werken, welche in der Geschichte der Methodik als bedeutsam erscheinen. Besonders anregend wurde ihm der Brief-

wechsel mit Diesterweg und Rector Dr. Friedrich Otto in Mühlhausen. Über ersteren urtheilt er: „Aus allem, was Diesterweg schrieb, leuchtete nicht blos der praktische Schulmann, sondern auch der aufrichtige Freund des Lehrerstandes hervor, und seine lebhafte, von Begeisterung getragene Art der Darstellung griff mächtig in die Herzen der Lehrer und hob ihr Standesbewusstsein."

Als 1836 in Heiligenstadt ein Seminar gegründet wurde, erhielt sein Vater die Leitung, er aber die Hauptlehrerstelle, und nun folgen 12 Jahre reinsten Glückes, ernster Studien und segensreichen Wirkens. „Wenn ich einen Rückblick auf mein Leben und Wirken als Seminarlehrer thue", ruft er glücklich aus, „so ist es mir dabei, als wenn ich auf die Insel der Seligen zurückschaute, auf der nur heiterer Sonnenschein glänzt und neben duftigen Blumen goldene Früchte reifen." So durfte er sprechen, obgleich dem Seminar fast alles fehlte, Übungsschule, Bibliothek, geeignete Unterrichtszimmer u. s. w. Da gab es viel Arbeit, aber auch viel Freude und Segen. „Wie manchesmal hat mich, wenn ich müde und matt wurde, ein freundlich anerkennender Brief aus der Ferne erfreut und mit neuer Spannkraft erfüllt! Und wenn man sich in seinen Zerstreuungen und Erholungen zu beschränken weiß, wenn man in der stillen Häuslichkeit sein Glück und seine Zufriedenheit sucht, dann bleibt noch gar manche Stunde zur Arbeit, sei sie auch eine Nebenarbeit, übrig."

Auch fehlte die Anerkennung der Behörden nicht. Zwar traf ihn einst der Revisor, der Regulativvater Stiehl, beim Unterrichte in Filzsocken und verbarg sein Missfallen nicht; aber den außergewöhnlich guten Unterrichtsergebnissen ließ er, wie Zerrenner u. a., Gerechtigkeit widerfahren. „Die Erinnerung an solche officielle Anerkennung und an deren ermunternden Einfluss hat mich durchs spätere Leben begleitet und meiner Feder oft die Wärme verliehen, mit welcher ich als Schulrath gern die treue und redliche Arbeit meiner Untergebenen auch schwarz auf weiß anzuerkennen pflegte. Vorgesetzte sollen überhaupt nicht vergessen, wie ermunternd und stärkend Worte des Lobes und Beifalls oft zu wirken vermögen und wie solche für manches Leid und manche Entbehrung schadlos halten. Man sagt zwar, dass falsches und unverdientes Lob unsäglich schade, aber meines Erachtens soll erst noch ausgemacht werden, ob solch ein Tadel nicht noch unheilvollere Nachtheile bringen könne . . Kranken nicht am Herzen manche der besten und edelsten Lehrer, weil sie ihre Ideale der Wirklichkeit gegenüber unerreicht oder missachtet sahen? Sinken ihnen nicht oft Muth und Lebensfreude, weil sie nicht blos in ihrer Umgebung, sondern auch bei den Vorgesetzten nur dem Kaltsinn oder einer handwerksmäßigen Berufsauffassung begegnen, welche wol regieren, aber nicht liebevoll führen mag?"

Hast du im Thal ein sichres Haus, so wolle nicht zu hoch hinaus! Voll Bescheidenheit dachte er nicht höher hinaus; aber das Ministerium berief ihn 1848 als Regierungs- und Schulrath nach Marienwerder. Mit gemischten Gefühlen folgte er dem Rufe in eine schwierige Stellung inmitten einer vorwiegend polnisch redenden Bevölkerung, losgerissen von der beglückenden Seminarlehrerthätigkeit an der Seite eines geliebten Vaters. Schrieb ihm doch Friedrich Otto: „Wo Sie jetzt noch stehen, waren Sie in weit stärkerem Grade Schulrath, als Sie es jemals factisch dort werden können. Sie waren mit Ihrem Geiste in jeder Schule thätig, der Sie einen Lehrer gebildet hatten; künftig kommen Sie fast

nur mit Verfügungen in die Schule. Jetzt kommen die Lehrer vertraulich zu Ihnen und holen sich Rath; künftig kommt Ihr Rath nur als Befehl."

In Berlin besuchte er Diesterweg, dem gleichfalls eine Stelle als Schulrath in Marienwerder angetragen war, der sie aber ausgeschlagen hatte, weil sie ebensowenig für ihn, als er für sie passe. „Schulräthe", meinte er lächelnd, „sind vielleicht unschwerer zu finden, als Lehrer im edeln und strengen Sinne des Wortes, und wenn ich Sie nach dem beurtheilen soll, was ich von Ihnen gelesen habe, so herrscht bei Ihnen das Gemüth und ein Lehrerherz vor, und diese vertragen sich wenig mit der heutigen Bureaukratie."

Über diese Bureauthätigkeit eines Schulrathes sagt Kellner: „Hier besteht ein großer Theil der Arbeit im Festhalten der bestehenden Ordnung, in Besetzung erledigter Stellen, die oft große Vorsicht und Beachtung der localen und persönlichen Verhältnisse erheischt, in der Behandlung von Disciplinarfällen und Verwarnungen, in der Einrichtung neuer Schulclassen und damit verbunden baulichen Anordnungen, in Gehaltsregulirungen und zweckmäßiger Verwendung von Unterstützungsfonds. Alles dieses und noch manches andere bedingt oft einen nicht unbedeutenden schriftlichen Verkehr, der, mit Geduld und Klugheit benutzt, oft sehr erhebliche und nützliche Kenntnis der Persönlichkeiten verschafft. Zu dem allen kommen endlich die Revisionsreisen, durch deren Betrieb der Mann erst eigentlich zeigt, was ihm das Amt ist und was er selbst in dieses hineinzulegen versteht."

Bei seinen Revisionen ließ er sich von folgenden Grundsätzen leiten: 1. Wenn Du in die Schule trittst, so lasse alles hinter Dir, was Du bisher etwa Schlechtes oder Gutes von dem Lehrer erfahren hast. Nimm alles rein objectiv und derart auf, als wenn Dir der Mann fremd geblieben wäre. 2. Habe Geduld und wahre die Freundlichkeit; wenn Du aber Ursache zur Unzufriedenheit hast, so lass solche niemals vor den Kindern merken. 3. Frage, prüfe, entwickele zwar selbst, lass aber auch den Lehrer zu Worte kommen, damit Dein Urtheil nicht einseitig bleibe. 4. Sieh Dir das Schulzimmer, den Schulschrank etc. genau an, aber lass Dir auch die Wohnung des Lehrers zeigen. Diese und die Bibliothek des Mannes sagen Dir, wessen Geistes Kind er ist. 5. Wenn Du Dir ein Urtheil über die Schule und den Lehrer bildest, so lass auch die äußeren Verhältnisse und Umgebungen mitsprechen. 6. Im Lobe sei vorsichtig, mehr aber noch im Tadel; Ermunterung, Weckung des Selbstgefühls bleiben Dir Hauptaugenmerk. 7. Suche vor allem auf die nächste Schulaufsicht einzuwirken, denn diese hat oft größeren Einfluss als Du selbst. Auch hier ermuntere, belehre, rege an und sei im Eifer ein Vorbild.

Dass die gewöhnliche Laufbahn der Schulräthe nicht die richtige sei, dass vor allem der Schulrath Mustergültiges im Unterrichten leisten können müsse, hat Kellner wiederholt betont. „Die praktische Pädagogik fordert zunächst den Mann, dessen Pflichtgefühl, Kraft, Beispiel und richtiges Verständnis dessen, was der Schule noth thut; deshalb gerade soll der Schulrath auch von den Lehrern und den Schulen selbst lernen. Vor allem verlange ich von einem tüchtigen Schulrath, dass er ein Vertreter der praktischen Unterrichts- und Erziehungskunst sei, und dass er selbst das leisten und zeigen kann, was er von seinen Untergebenen fordern und erwarten darf. Und er wird dieses Verlangen in dem Maße erfüllen können, nach dem er selbst in der Schulwelt

praktisch gearbeitet, die Freuden und Leiden des Lehrers durchlebt hat. Wol kennen wir das vom Ministertische (Puttkamer in Berlin) gefallene Wort: ‚Es sind ja keine Eleusinischen Geheimnisse'; aber ebensogut wissen wir, was ein unpraktischer Schulaufseher schaden kann. Wie vermag man zu lieben, was man nicht kennt? Wie vermag man zu kennen, was man nicht selbst durchlebt und geübt hat? Ein Schulaufseher, bei dem solche Negationen zutreffen, wird stets die Gefahr empfinden, sich Blößen zu geben, und um dieser Gefahr zu entgehen, wird er im Formen- und Schablonenwesen seine Stärke suchen und am Äußerlichen kleben bleiben, wenn er nicht gar noch in das gehässige Extrem verfällt, seine Schwäche durch hochfahrendes Wesen und Geringschätzung gegen Sache und Person zu maskiren. Es sind ja keine Eleusinischen Geheimnisse! Und doch gibt es gelehrte Schulaufseher niedern und höhern Ranges, die keine passende Frage zu stellen, keinen Begriff zu entwickeln, keinen einfachen Lehrsatz zu veranschaulichen wissen . . . Wollen unsere Regierenden solche Männer berufen, dann mögen sie auch die Seminare zurückschrauben, damit diese nicht Lehrer ausbilden, welche die Sache besser verstehen und unter einer ungeschickten Aufsicht entweder missmuthig und schlaff, oder schlaue, aber charakterlose Diener werden können."

Die sociale Lage des Lehrerstandes war damals unverantwortlich schlecht. In M. schliefen die drei Kinder des Lehrers in einem hölzernen, nur mit Stroh gefüllten Kasten, und in S. wusste die trübsinnig dreinschauende Lehrerfrau nicht, womit sie am andern Tage ihre fünf Kinder speisen sollte. Kellner's Bemühungen, der Noth abzuhelfen, waren fast fruchtlos, denn die erwirkten Unterstützungen betrugen nur 3 bis 5, höchstens 8 Thaler, und als Kellner einem Regierungsrathe seinen Unwillen über solche, des Standes fast unwürdige Beträge äußerte, erwiderte dieser: „Beruhigen Sie sich, es reicht immer für einen oder zwei Scheffel Korn."

Damals erschienen die preußischen Regulative, welche bekanntlich der Weiterentwickelung der preußischen Volksschule so sehr geschadet haben. Es ist bezeichnend, dass der hochconservative Kellner sehr enttäuscht war. Besonders beklagte er, dass dem Geiste und den Forderungen der Zeit nicht genügend Rechnung getragen sei und die Seminarbildung zurückgeschraubt werde. Auch in den Volksschulen müsse Raum für die Poesie gefunden werden, insbesondere auch für das Volkslied und vaterländische Dichtungen. Gar gern hätte der Regulativvater Stiehl unsern Kellner als Schild für die vielangefochtene Schöpfung benutzt, wie sein an Kellner gerichteter Brief darthut. „Ich weiß seit 8 Jahren, was die Schule an Ihnen hat und noch mehr haben kann, und wenn mir auch der indirecte Verkehr im Amte mit Ihnen entzogen ist, — ich lebe im Amte und in meinen persönlichen Erfahrungen und Erlebnissen, kann daher auch Ihnen manche Berichtigung verdanken. Die Regulative sind ein Schmerzenskind, und ich kenne die Verantwortung, die ich mit meiner Arbeit, selbst ohne Correferenten, übernommen habe. Doch habe ich ein gutes Gewissen. Jetzt zeigt sich erst bei den Besprechungen, welche banausische Faselideen über den wirklichen Zustand unseres Schulwesens seither die Köpfe beherrscht haben. Und doch, wie viele Köpfe werden wieder durch diese Rodomontaden irre gemacht! Da thäte eine einfache Ansprache noth! Sie sind unparteiisch und anerkannte Autorität. Überlegen Sie einmal, ob Sie nicht mit einem kurzen Dictum mit Namensunterschrift, das nur Thatsachen ponirte und

Unsinn negirte, dem Staate einen großen Dienst leisten könnten!“ Dieser Wunsch widerstrebte aber Kellner und blieb unerfüllt.

Schnell erwarb er sich das Vertrauen der Bevölkerung, was schon daraus erhellt, dass er zweimal in das Abgeordnetenhaus gewählt wurde. Hier gab's für ihn der Aufregungen aber so viel, dass er sich drei Wochen in das Bad Kösen zurückziehen musste. In diesen stillen Abendstunden entstanden seine in der Lehrerwelt so beliebt gewordenen „Aphorismen“, die erst auf starkes Zureden des Verlegers der Öffentlichkeit übergeben wurden. „Bei der Lampe traulichem Schimmer traten mir manche Erlebnisse und Erfahrungen vor die Seele, und nicht selten spielte die Phantasie in diese hinein und schuf neue Gedankenreihen. Auf lose Blätter schrieb ich, was Herz und Geist bewegte.“

Nach siebenjähriger Wirksamkeit inmitten polnisch redender Bevölkerung sehnte er sich ernstlich fort. Seine Gesundheit war unter den Reisen in jener an Verkehrswegen noch armen Gegend mit ihrem rauhen Klima sehr angegriffen. zudem trug er schwer an dem Bewusstsein, durch Unkenntnis der polnischen Sprache gehindert zu sein, den Pflichten seines Amtes bis in die letzten Anforderungen nachzukommen. „Wer eine Schule als Revisor betritt,“ so pflegte er zu sagen, „muss als fertiger Schulmann kommen, und wer anders kommt, der sollte lieber draußen bleiben.“ In seinem Rückblick auf diese Zeit sagt er: „Mit wie bangem Herzen begann ich sie, und wie schnell waren sie entflohen! Die Sorgen, mit welchen ich in das fremde Land und in einen mir fremden Wirkungskreis eintrat, hatten sich im ganzen nicht erfüllt, aber auch manche meiner Hoffnungen waren getäuscht worden. Wenn ich fürchtete, dem neuen Amte nicht gewachsen zu sein, so hatte mich die Zeit belehrt, dass beharrliche Arbeit, mit Liebe und offenen Augen gepaart, viele Hindernisse und Schwierigkeiten zu besiegen vermag . . . Wenn ich aber mit einer hochgradig idealen Auffassung in den Beruf getreten war, so fand ich mich freilich in mancher Hinsicht getäuscht und ernüchtert. Wie selten und wie unzureichend konnte ich, ungeachtet aller Bemühungen, der Schule und den Lehrern leben, wie sehr fesselte dagegen der Actentisch mit seinen oft so prosaischen Arbeiten! Wie schnell flogen Wünsche und Pläne zu Verbesserungen, und wie langsam hinkte die Erfüllung hinterher. Ich lernte meine Forderungen nach außen hin mäßigen und mehr und mehr einsehen, dass auf den Geist Gesäetes nur sehr langsam reift, und dass die wolgemeintesten Verfügungen und Erlasse weder einen schnellen, noch einen sicheren Erfolg verbürgen. Jede spätere Erfahrung und Beobachtung hat mich in den Zielen vorsichtiger gemacht und mir klar gezeigt, dass der Jugend weniger ein Wissen als ein sicheres Können aufgegeben werden müsse. Wenn jedoch Nichttechniker Schulen revidiren oder zu revidiren versuchen, dann fallen sie wegen ihrer Unbekanntschaft mit den eigentlichen Zwecken leicht in den Fehler, nur Nebensächliches zu berücksichtigen und nach den Ergebnissen einzelner, oft noch ungeschickt gestellter Fragen aus der Geschichte oder Geographie etc. die Leistungen des Lehrers zu beurtheilen.“

31 Jahre lang wirkte Kellner nun in Trier. Mehrmals wurde ihm eine andere Stelle angeboten, z. B. die eines Stadtschulraths in Köln und eines Schulraths im Elsass; auch wurde er gefragt, ob er geneigt sei, die Direction des Pädagogiums in Wien zu übernehmen; aber er blieb auf seinem Posten. Bezeichnend ist es, dass Dr. Kolaczek in seiner Streitschrift Kellner's Begründung einer Ablehnung in Wien falsch darstellt. Er schreibt: „Regierungsrath

K. antwortete auf eine Anfrage verneinend, mit dem Bemerken, dass er seinem Könige nicht untreu werden wolle", während Kellner erklärt: „Ich hatte doch in meinem letzten Briefe zur Sache vom 14. October 1866 noch anderes gesagt. So z. B.:

> Ich glaube fest, dass dem Institute ohne Religionsunterricht der Kern und Geist fehlt, unter und mit welchem es nach Außen und Innen gedeihen kann."

Die Sache ist an und für sich belanglos, verdient aber als Beispiel Kolaczek'scher „wahrheitstreuer" Berichterstattung erwähnt zu werden. Übrigens urtheilt Kellner: „Jedenfalls hat Dittes seinen Gegnern gegenüber den Vortheil, sich in seinen Ansichten und Grundsätzen consequenter geblieben zu sein."

Auch in Trier war Kellner seinen (800) Lehrern ein wahrer Freund. Schulrath Dr. Beck hat in dem „Schulfreund" manch lieblichen Zug erzählt. „Der Lehrerberuf und das Amt des Lehrers, gleichviel wo er wirkte, stand so hoch in seinen Augen, dass er auch nicht das geringste duldete oder ertragen konnte, was den Lehrerstand aus dieser Höhe herabzuziehen geeignet war." Groß war seine Entrüstung, wenn über einen Lehrer klageführende Schreiben von Unberufenen oder gar anonyme Briefe, die einen Lehrer betrafen, an ihn gelangten; letztere wurden sofort zerrissen und in den Papierkorb geworfen. Sein eifrigstes Bemühen ging dahin, die äußere Lage der Lehrer zu heben. „Wer nicht von der Schule leben kann, der kann auch nicht für die Schule leben," waren seine stehenden Worte, und einst rief er aus: „Wenn ich das noch durchgesetzt habe, dass meine Lehrer auch noch neben ihrem mühevollen Amte nicht über Berge äußerer Sorge steigen müssen, scheide ich gern aus meinem Amte." Den Jugendbildner wollte er so haben, dass nichts Äußerliches ihn niederhalte und nichts der Unverdrossenheit und dem begeisterten Fluge seines Geistes und Herzens hemmend entgegentrete. Nur für sein Amt, des Lehrers Eldorado, solle er ganz allein leben; denn wenn ein Lehrer mit einem Herzen voll Sorgen und qualvoller Besorgnisse unter seine Schüler tritt, werde er nur unendlich schwer ganz den Schülern und dem Unterrichte angehören können. Freilich ließ er auch nicht das zu geringe Gehalt als Deckmantel für Trägheit gelten. „Wer die heiligen und folgeschweren Pflichten des Lehramtes übernimmt, nicht aber nach Kräften erfüllt, der erhält allemal zuviel für seine Arbeit, sollte der Lohn auch noch so gering sein; ja der rächt sich für die eigene Lage und den ungenügenden Lohn zunächst an Unschuldigen und in unberechenbar nachwirkender Weise."

Ohne ins Moralisiren zu verfallen, mahnte er den Lehrerstand oft zu idealem Streben. „In dem Maße, in welchem wir an unserer eigenen religiös-sittlichen und wissenschaftlichen Fortbildung arbeiten, werden wir auch an unserm eigenen Glücke bauen, und es wird sich W. von Humboldt's Wort an uns erfüllen: Es ist eine eigene Sache im Leben, dass, wenn man gar nicht an Glück oder Unglück denkt, sondern nur an strenge, sich nicht schonende Pflichterfüllung, das Glück sich von selbst, auch bei entbehrender mühevoller Lebensweise einstellt."

Besonderen Wert misst er den Lehrerversammlungen bei, welche er das eigentliche concrete Lehrerleben nennt, welches den Lehrer bilden und stärken muss, wie das Bürgerleben den wahren Bürger, — eine wichtige Lebenssphäre, aus welcher wahre Berufsnahrung gesogen werden kann. „Ich liebe und

empfehle einen gewissen edlen Lehrerstolz, der sich gerade darin zeigen muss, dass man seinen eigenen Beruf ehrt und liebt und, ohne für die Verdienste und Mühen anderer blind zu sein, doch sich dieses Berufes freut und des Wertes bewusst ist, welchen die treue Pflichterfüllung vor Gott und allen wahrhaft edlen und gebildeten Menschen geben muss. Wem solch ein edler Lehrerstolz die Brust durchglüht, der wird auch gern und vorzugsweise sich an seine Amtsgenossen anschließen, um zu geben und zu empfangen, ja ich kenne für ein warmes Lehrerherz keine süßere Freude, als den Umgang mit wackeren Freunden und Standesgenossen. Man lebt in solchen Freunden das eigene Leben noch einmal und freut sich jedes guten Gedankens doppelt." Und den Nutzen dieser Conferenzen sieht er mit Recht weit weniger in der unmittelbaren praktischen Befähigung für den äußerlichen Betrieb des Berufes, für die Kenntnis von Lehrgängen, Methoden u. dergl., sondern wesentlich in der steten Erneuerung des Standesbewusstseins und der Berufsliebe, in der Stärkung gegen Kleinmuth und Trägheit, in der richtigen Schätzung des Zweckes und der Stellung unserer Volksschulen und endlich in der Selbstveredelung und Auferbauung des ganzen inneren Menschen. Besonders wünschenswert hält er es, dass Schulleiter sich mehr bei den Conferenzen betheiligten und anstatt nur durch schriftliche Anweisungen und Verfügungen mehr durch das lebendige Wort auf die Lehrer einwirkten und diesen überhaupt hierdurch näher träten. Er hatte vorwiegend kleinere Conferenzen im Auge und konnte sich für die Allgemeine deutsche Lehrerversammlung nicht erwärmen.

Aus dem weiteren Verlaufe des Lebens Kellner's ist hier nur noch wenig zu vermerken. Wegen seiner Verdienste um die deutsche Sprache und die Pädagogik ernannte ihn 1863 die Akademie in Münster zum Ehrendoktor, 1871 wurde er Geheimer Regierungsrath; mehrere Orden, zuletzt der Kronenorden 2. Classe, wurden ihm verliehen. Auch von Trier wurde er wieder, auf fünf Jahre, ins Abgeordnetenhaus gewählt und trat hier der freiconservativen Partei bei, stimmte aber später mit der Centrumspartei. Der Cultusminister Falk lud ihn 1872 zur Theilnahme an der bedeutsamen Conferenz für das Volksschulwesen ein und übertrug ihm das Amt eines Examinators für Mittelschullehrer und Rectoren, welches ihm reiche Freude eintrug. „Wenn ich es nicht schon längst erlebt und gewusst hätte, diese Prüfungen hätten mich überzeugen müssen, welch ein reger Fortbildungstrieb unseren Volksschullehrerstand beseelt, ja ich darf kühn behaupten, dass er darin keinem Berufszweige nachsteht. Durch diese Prüfungen war nicht blos ein Sporn und Antrieb, sondern auch ein bestimmtes Ziel gegeben, und es konnte nunmehr ans Tageslicht treten und Anerkennung hoffen, was bisher so oft mit rührender Hingabe im stillen errungen war. Nicht blos Jünglinge, die das Seminar erst seit einigen Jahren verlassen hatten, auch Männer, bereits in reiferem Alter, eilten zu den Prüfungen, und ihre Fortschritte im Wissen verdienten um so größere Anerkennung, wenn man bedenkt, welche Hindernisse zu besiegen waren und welche geringen Hilfsmittel oft dem Einzelnen zu Gebote standen. Nicht ganz selten trat der Fall ein, dass Persönlichkeiten, die durch das Gymnasium und die Universität gewandert waren, gegen jene Männer zurückstanden, denen nur vergönnt gewesen, die Vorbildung in einem Lehrerseminar zu genießen."

Schwer traf ihn die Nachricht vom Tode zweier inniger Freunde, Friedr. Otto's und Kehr's. Nun sehnte er sich (1886) nach dem Ruhestande. Er

hatte es kaum begreifen und nur durch äußere drückende Umstände entschuldigen können, wenn greise, entschieden von der Last der Jahre gebeugte Männer noch mit äußerster Zähigkeit an ihrer Stellung hingen und abwarteten, bis ihnen deutlich und bestimmt gesagt wurde, dass es für sie Zeit sei, jüngeren Kräften zu weichen. So verlebte er noch sechs schöne Jahre der Ruhe. In großartiger Weise wurde die Liebe, die der Greis genoss, gelegentlich seines 75. und 80. Geburtstages bekundet. Von dem ihn kurz vor seinem Tode besuchenden Bischof von Trier verabschiedete er sich mit den Worten: „Herr Bischof, ich lege Ihnen die Lehrer warm ans Herz!" Am 18. August 1892 entschlief er. Wir dürfen von ihm sagen:

Er hat gestrebt und gestritten,
Hat auch geirrt und gelitten;
Aber bis zum Grabesrande
Blieb er treu dem Lehrerstande.

II. Unter seinen Werken nennen wir in erster Linie seine im letzten Lebensjahre veröffentlichten „Lebensblätter. Erinnerungen aus der Schulwelt" (Freiburg im Breisgau, 1892. Herder. 2. Aufl. 618 S. Pr. 4 Mk.). Als Pfeiffer sein bekanntes biographisches Sammelwerk: „Schulmänner des 19. Jahrhunderts" plante, lehnten zu allgemeinem Bedauern, trotz vieler Bitten, zwei Schulmänner es ab, Autobiographien zu liefern: Dr. Kellner und Dr. Dittes. Während letzterer dem pädagogischen Deutschland diese Arbeit noch schuldet, kam ersterer jenem Wunsche, wenn auch in anderer Weise, durch genanntes Werk nach. Die Lebensblätter, denen diese Skizze manches Citat verdankt, athmen hohe Begeisterung für unseren Beruf und verdienen fleißiges Studium.

In zweiter Linie verdienen die außerordentliche Verbreitung seine Aphorismen, die den Titel führen: Zur Pädagogik der Schule und des Hauses. Aphorismen. Schulaufsehern, Lehrern, Erziehern und Eltern gewidmet. 13. Aufl. (Essen, Bädeker. 282 S. 2 Mk.) Dieses Lieblingsbuch der Lehrerschaft hat durch ideale Auffassung unseres Berufes, durch herz- und gemüthvolle Behandlung der wichtigsten Schulfragen und durch anspruchslosen Ton sich viele Freunde erworben. Der Kern des Buches veraltet nie, aber in einigen Partien ist zartfühlige und vorsichtige Umarbeitung nöthig, will das Buch seinen Rang behaupten.

Erziehungsgeschichte in Skizzen und Bildern. Mit vorwiegender Rücksicht auf das Volksschulwesen. 3. Aufl. (Essen, Bädeker. 9 Mk.) Ein in der katholischen Lehrerwelt hochgeschätztes Werk.

Kurze Geschichte der Erziehung und des Unterrichts. 9. Aufl. (Freiburg, Herder.)

Volksschulkunde. Ein theoretisch-praktischer Wegweiser für katholische Lehrer, Schulaufseher und Seminare. 8. Aufl. (Essen, Bädeker. 3,60 Mk.)

Pädagogische Mittheilungen aus den Gebieten der Schule und des Hauses. 4. Aufl. (Essen, Bädeker. 4 Mk.)

Praktischer Lehrgang für den deutschen Sprachunterricht. 4 Theile. (Altenburg, Pierer.)

Materialien für den mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruck in höheren Lehranstalten. 9. Aufl. (Altenburg, Pierer.)

Denk-, Sprech- und Aufsatzschule für Unter-, Mittel- und Oberclassen der Volksschulen. 17. Aufl. (Altenburg, Pierer.)

Aufgaben zu Übungen im höheren schriftlichen Gedankenausdruck, vorzugsweise für weibliche Bildungsanstalten. (Freiburg, Herder.)

Poesie in der Volksschule. Eine Sammlung von Gedichten zur Förderung der Sprach- und Gemüthsbildung. 2. Aufl. (Essen, Bädeker.)

Lesebücher für höhere Schulen. (Freiburg, Herder.)

Außer einigen weniger bedeutenden Büchern schrieb er eine Reihe von Aufsätzen in dem von ihm lange redigirten „Schulfreund" und in den „Rhein. Blättern" von Diesterweg, sowie Referate über neue Erscheinungen aus dem Gebiete der deutschen Sprache in dem „Pädagogischen Jahresbericht".

Lange ist Kellner auf letztgenanntem Gebiete tonangebend gewesen, so dass wir kurz seine Grundsätze beleuchten müssen. Sie lassen sich der Hauptsache nach in vier Sätze fassen: 1. Für die ersten Schuljahre gehört gar kein grammatischer Unterricht; dessen Stelle nehmen vielmehr Denk-, Sprech- und Schreibübungen ein. 2. Das Verfahren, nach welchem inhaltsleere Sätze die Grundlage des Unterrichts bilden und das Kind angeleitet wird, selbst solche zu bilden, hört auf; dagegen werde das Lesebuch oder vielmehr einzelne Lesestücke, welche am besten einen inneren Zusammenhang haben, Mittelpunkt und Grundlage des gesammten Sprachunterrichts, also auch der Übungen im mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruck. Neben der Grammatik treten noch Übungen auf, welche mehr das Verständnis der Sprache überhaupt und ein Denken in derselben, statt über sie, bezwecken. 3. Die Grammatik ist nicht Zweck, sondern nur Mittel. 4. Der Schüler muss jedes Gesetz und jeden Begriff auf Grund des Musterstückes selbst finden und deshalb an der Hand des Lehrers suchen.

Bei der Auswahl aus der Grammatik leiteten ihn folgende Gesichtspunkte: 1. Nur das Grammatische hat Wert, in dessen Entwickelung, Veranschaulichung und Feststellung etwas Bildendes für den Geist liegt und was dem Sprachverständnisse, insofern es die schwereren Beziehungen der Begriffe zu einander deutlich macht, förderlich ist. 2. Aus dem grammatischen Theile der Sprache ist für Volksschulen noch das näher zu berücksichtigen, was der Rechtschreibung als Grundlage dient und 3. den besonderen provinziellen Fehlern entgegenkämpft.

Die analytische oder anlehnende Methode Kellner's (und Otto's) ist von der Entwickelung der Methodik überholt worden; aber als eine bedeutsame Phase auf dem Wege zur Vervollkommnung muss sie angesehen werden, und die sachverständigen und geistvollen Referate Kellner's im „Päd. Jahresbericht" dürfen geradezu als mustergültig bezeichnet werden.

Im Folgenden heben wir einige Goldkörner aus seinen Werken aus.

Einen braven Lehrer, der mit aufopfernder Geduld und Hingebung in seinem Berufskreise waltet und deshalb auch mit Redlichkeit an seiner Fortbildung arbeitet, soll man nicht maßregeln und durch kleinliche Vorschriften misstrauisch einschränken, am wenigsten sollen ihm Vorgesetzte irgend eine Methode aufzwingen wollen.

* * *

Ich glaube, dass ein Lehrer nur dann sein Amt und die ihm anvertraute Jugend so recht bis zur Selbstvergessenheit lieben, ihre Gegenliebe erwerben und des Bildens und Lehrens nimmer müde werden kann, wenn sein Wissen und Wollen durch das Gemüth vermittelt werden. Nur dann wird er jenen Geist unerschöpf-

licher Erbarmung haben, welcher sich auch der ärmsten und schwächsten Kleinen mit Nachsicht und Geduld annimmt und gerade diesen ein rechtes Vaterherz entgegenbringt.

* * *

Zur höheren Lehrerweihe gehört vor allem ein Geist, welcher einer idealen Berufsauffassung, der Poesie und tiefen Religiosität, sowie einer edleren Weltanschauung überhaupt nicht entfremdet ist, denn die Jugend, mit welcher der Erzieher Umgang pflegt, ist ja die ewig sich erneuernde Poesie des Lebens.

* * *

Die Conferenzen sind das eigentliche concrete Lehrerleben, welches den Lehrer bilden und stärken muss, wie das Bürgerleben den wahren Bürger; sie sind eine wichtige Lebenssphäre, aus welcher wahre Berufsnahrung gesogen werden kann.

* * *

Ich liebe und empfehle einen gewissen edlen Lehrerstolz, welcher sich himmelweit von dem Schulmeisterdünkel unterscheidet; aber dieser edle Stolz wird und muss sich gerade darin zeigen, dass man seinen eigenen Beruf ehrt und liebt und, ohne für die Verdienste und Mühen anderer blind zu sein, doch sich dieses Berufes freut und des Wertes bewusst ist, welchen die treue Pflichterfüllung vor Gott und allen wahrhaft edlen und gebildeten Menschen geben muss. Wem solch ein edler Lehrerstolz die Brust durchglüht, der wird auch gern und vorzugsweise sich an seine Amtsgenossen anschließen, um zu geben und zu empfangen; ja, ich kenne für ein warmes Lehrerherz keine süßere Freude als den Umgang mit wackeren Freunden und Standesgenossen. Man lebt in ihnen das eigene Leben noch einmal und freut sich jedes guten Gedankens doppelt. Je vereinsamter übrigens die Stellung des Lehrers, besonders auf dem Lande und in kleineren Städten ist, je seltener er in anderen Berufskreisen Geister findet, die mit liebevoller Aufmerksamkeit seine Bestrebungen würdigen und unterstützen, desto mehr ist er auf die Conferenzen hingewiesen, wenn das Bewusstsein des Berufes nicht in Gefahr kommen und wenn er Nahrung für diesen Beruf finden soll. Der Nutzen derselben besteht wesentlich in der steten Erneuerung des Standesbewusstseins und der Berufsliebe, in der Stärkung gegen Kleinmuth und Trägheit, in der richtigen Schätzung des Zweckes und der Stellung unserer Schulen und endlich in der Selbstveredelung und Auferbauung des ganzen inneren Menschen.

* * *

Ist ein Lehrer nicht mit ganzem Herzen seinem Berufe zugethan, füllt dieser nicht sein Denken und Streben aus, dann fühlt er bald in seiner öfters einsamen Stellung eine Leere und Langeweile, welche ihn auf fremden Boden führt. Aber es ist eine unwiderlegliche Erfahrung, dass sich der Lehrer in dem Maße von seinem Glücke und seiner Zufriedenheit trennt, in welchem er sich von seinem Berufe entfernt, und dass der erziehliche Einfluss seiner Persönlichkeit, dass Achtung und Vertrauen schwinden, wenn er seine Ehre in etwas anderem als in der Lehrerwirksamkeit, seinen Stolz in anderem als in einer guten Schule sucht.

* * *

Der junge Lehrer suche sich gleich im Anfange der Wirksamkeit einen Freund unter seinen Standesgenossen aus, der Achtung und Liebe genießt, und gebe sich diesem dann mit ganzer voller Seele hin. Er suche und pflege gern den innigeren Verkehr mit Personen, von denen er noch lernen kann, die Ehrfurcht vor Gesetz und Sitte zeigen, ihr eigenes Hauswesen mit Umsicht und Treue verwalten und in Achtung bei guten und angesehenen Leuten stehen. Der Umgang mit den Bewohnern des Ortes erfordert große Sparsamkeit und Vorsicht, und der Lehrer trifft es am besten, welcher mit allen auf höflich-freundlichem Fuße steht, aber nur mit äußerst wenigen in vertraulichere oder freundschaftliche Verbindung tritt.

* * *

Die Wohnung des Lehrers muss den Beweis liefern, dass Reinheit des Herzens und Reinlichkeit des Hauses und Leibes zusammengehen. Wenn der Lehrer Ge-

schmack und mit sittlicher Reinheit gepaartes edleres Gefühl hat, dann kann er auch mit geringen Mitteln Erquickliches leisten, und es wird ihm leicht werden, seiner Wohnung durch allgemeine Sauberkeit, durch Ordnung im ganzen, durch Bilder und Topfgewächse etc. ein freundlich-wohnliches Aussehen zu geben.

* * *

Schlimm ist es, wenn die Frau des Lehrers den Frieden des Mannes nach Innen und Außen durch kleinliches Treiben kleinlicher Leidenschaften stört und sich in den Intriguen des gemeinen Lebens gefällt. Wo der Friede im Hause, wo das tugendhafte Weib fehlt, da wird selten jene Klarheit und Heiterkeit, jene wolwollende Milde bewahrt, welche das Gedeihen der Aussaat bedingt und ein inniges Band zwischen Schule und Haus knüpft.

* * *

Die leiblichen Kinder des Lehrers sind in den Augen des Volkes der Prüfstein seines eigenen Lebens und Wirkens, und wie der Landmann des theoretischen Ökonomen spottet und dessen Rathschläge unbeachtet lässt, so wird er auch dem theoretischen Pädagogen misstrauen, welcher seine eigenen Kinder nicht zu erziehen vermag.

* * *

Auch der Lehrer ist, wie andere Menschen, nicht immer ein und derselbe in seiner Kraft und Arbeitslust. Körperliche und geistige Verstimmungen stellen sich auch bei ihm ein, und für den Besten und Edelsten kommen Stunden, die seine Seele mit Schatten umlagern und ihm den Beruf zur schweren Bürde machen. Während andere dann in stiller Zurückgezogenheit oder bei mehr mechanischen Geschäften es ruhig abwarten können, bis der böse Geist von ihnen gewichen, muss der Lehrer zur bestimmten Stunde unter seine Kinderschar treten und soll ihr Erwecker, ihr frisches Muster, ihr freundlich-ernster Vater sein. Das ist sehr schwierig und setzt einen hohen Grad von Selbstverleugnung voraus. Es wird wolgethan sein, wenn der Lehrer an solchen Tagen mit noch innigerem Aufblick nach oben als sonst in den Kreis seiner Kinder tritt, und wenn er seine Arbeit mit dem ernsten Gedanken beginnt, dass auch heute Gott als höchster Revisor seine Worte hört und seine Thaten wägt. Daneben möge er sich erinnern, dass der finstere Geist des Missbehagens und der Schwermuth alles ins Graue malt und gar gewiss jeden Fehler der Kleinen vergrößert, gar leicht da Bosheit und Tücke wittert, wo nur kindliche Heiterkeit oder jugendlicher Leichtsinn hervortreten. In dieser Erinnerung wird es dem Lehrer sodann leichter werden, den festen Vorsatz zu fassen und auszuführen, nur heute keine bedeutendere Strafe zu verhängen oder zu vollziehen und sich dadurch vor schmerzlicher Übereilung zu sichern.

* * *

Wäre die christliche Berufsanschauung überall zur Geltung gekommen, so würde sich der vornehmste und gelehrteste Professor der Hochschule dem ärmsten Dorfschullehrer verwandt fühlen und anstatt vielleicht seiner zu spotten, in ihm den Knecht erkennen, der über Weniges getreu war. Ist doch die Ursache der vielbeklagten Kluft und Entfremdung zwischen den Lehrern verschiedener Kategorien und Anstalten hauptsächlich nur im Hochmuth des Wissens und im Mangel an christlicher Auffassung des Berufs zu suchen.

* * *

Dem Volksschullehrer thut vor allem eine ideale, den Zug nach dem Höheren athmende Berufsanschauung und innige Berufsliebe noth; ohne diese wird das Lehramt geistloser Mechanismus ohne Leben und Frucht. In dem Maße, in welchem eine solche Anschauung Eigenthum des Erziehers würde, fühlt er sich zufrieden, glücklich und über alle Hindernisse erhaben .... Der Lehrer darf sich mit der Schule nicht isoliren, sondern muss durch Unterricht und Leben in stete Wechselbeziehung zu den größten Bildungsfactoren, Kirche, Staat, Gemeinde und Familie, treten.

* * *

Ich habe unter den Beamten, namentlich höheren, viele gesehen, die schon mit dem 60. Jahre anfingen, stumpf und schwach zu werden, und dies in der Haltung, im Gange, im Gespräche auf sehr merkenswerte Weise zeigten. Dagegen fand ich nicht selten Lehrergreise, die bei ungleich dürftigerem Leben noch im höheren Alter eine auffallende Regsamkeit, eine angenehme, überraschende Frische in der Sprache, in ihrer Haltung und in ihrem ganzen Wesen zeigten . . . Ich glaube, dass der Verkehr mit der Jugend nicht blos deshalb erfrischend und Gesundheit fördernd auf die Lehrer wirkt, weil ein mehrstündiges mäßiges Sprechen eine sehr heilsame, den Blutumlauf fördernde Thätigkeit ist, sondern weil auch der Unterricht zugleich ein Heraustreten aus sich selbst und damit das beste Mittel gegen jede krankhafte Reflexion und Selbstbeschauung, gegen jene hypochondrische Grübelei ist, der so manche Personen anderer und höherer Lebenskreise leicht anheimfallen. Das Lehrergeschäft gewährt zugleich einen heilsamen Wechsel zwischen geistiger und leiblicher Thätigkeit und Ruhe, welcher weit bedeutender, durchgreifender und innerlicher ist, als der Wechsel im Schaffen und Wirken manches Beamten, der sich doch zumeist nur vom Schreibtische an den Sessionstisch, von diesem zum Mittagstische und von da wieder zum Schreibpult begibt. Das Leben des Lehrers, obgleich zur strengen Regelmäßigkeit genöthigt, bringt mehr Wellenschläge und wird gerade deshalb vor Abschwächung bewahrt . . . Wer als Lehrer mit voller Hingebung und Liebe wirkt, der wird durch seinen Beruf stets aufs Gebiet des Geistigen gelenkt; er wird und muss auch außer den Schulstunden noch lesen, denken, studiren, an seiner Weiterbildung arbeiten, er ist und wird nie fertig, während viele andere nur gelernt haben, um zu Brote zu kommen, und sich, wenn sie dieses erworben, auch als fertig betrachten und es dem Zeitenlaufe getrost überlassen, dass zum Brote noch das Fleisch oder der Braten komme. Darum die Geistesleere, der Mangel an allen höheren Interessen und die Trockenheit so vieler.

* * *

Es sind nicht immer schlechte Charaktere, welche in der Jugend, beim Antritte ihres Lehreramtes Fehler machen, und es fehlt oft nur eine väterlich leitende Hand, ein erfahrener, freundlicher Rathgeber, um die jugendliche Kraft ins richtige Gleis zu bringen und aus einem bereits auf Abwege gerathenen Jünglinge einen braven und tüchtigen Lehrer zu ziehen . . . Und wem sollte eine solche unmittelbare Einwirkung mehr ziemen, wem leichter sein als der Lehrer-Conferenz, als den Standesgenossen und der allernächsten Aufsicht und Umgebung? . . . Hätte die Schulaufsicht sich überall mit aufrichtiger Theilnahme und Sachkunde der Schüler angenommen, hätten nicht oft die nächsten Aufseher sich selbst als vornehme Gegensätze zur Schule und zum Lehrer hingestellt: es würden sich letztere oft nicht so rathlos, verwaist und liebearm empfunden und nicht so eifrig den Gedanken der Losreißung erfasst haben.

* * *

Besonders wünschenswert wäre es, wenn die Schulleiter sich mehr bei den Conferenzen betheiligten und anstatt nur durch schriftliche Anweisungen und Verfügungen mehr durch das lebendige Wort auf die Lehrer einwirkten und diesen überhaupt hierdurch näher träten.

* * *

Wie ist's so wahr: lang' leben, lang' gestritten!
Kampf mit sich selbst und mit der kalten Welt;
Wie ist's so wahr: lang' leben, lang' gelitten!
Wenn auch das Aug' umflort, doch hat's erhellt
Der Blick aufs Ziel: der Schule nur zu leben,
Und unbeirrt von Mod' und Tagsgeschrei
Nach diesem Ziele muthig fortzustreben,
In Kraft des Glaubens, überzeugungstreu,
So blieb mein Herz der Jugend zugewandt,
Und wackern Lehrern drückt' ich gern die Hand!

Recensionen.

Langl's Bilder zur Geschichte. Nr. 62: Das Münster zu Straßburg. Nr. 63: Der Zwinger zu Dresden. Nr. 64: Die Wartburg. Nr. 65: Die Habsburg. Format $75^1/_2$: 57 cm. Preis pro Blatt unaufgespannt fl. 1.20 = 2 Mk., auf starken Deckel gespannt fl. 1.80 = 3 Mk. Wien, Eduard Hölzel.

Bei der Herausgabe dieser 4 Ergänzungsbilder hat sich die Verlagsbuchhandlung hauptsächlich dadurch leiten lassen, dass in verschiedenen pädagogischen Zeitschriften der Wunsch geäußert wurde, es möge bei etwaigen Nachträgen Deutschland mehr berücksichtigt werden. Diesem Wunsche ist nun entsprochen worden, da ja auch die Habsburg — als Stammsitz des alten Kaisergeschlechtes — für Schüler in Deutschland von besonderem Interesse ist. Herr Schulrath Langl hat zum Zwecke der Naturaufnahme eigens einige Wochen sowol auf der Wartburg als auch auf der Habsburg geweilt, und können alle vier Bilder in Bezug auf Zartheit in der Wiedergabe jedes Details, sowie in ihrer Gesammtwirkung kaum übertroffen werden, so dass wir diese Fortsetzung der bereits rühmlichst bekannten Langl'schen Bilder nur auf das wärmste begrüßen und bestens empfehlen können, umsomehr als auch der Preis mit Rücksicht auf die vorzügliche Ausführung ein mäßiger genannt werden muss. — i. —

Dr. Otto Dingeldein, Gymnasiallehrer in Büdingen. 300 kleine Aufsätze erzählenden Inhalts für die Unterclassen höherer Lehranstalten, für Bürger-, Mittel- und Volksschulen. Verlag von Emil Roth in Gießen. 132 S. M. 1.60, geb. M. 1.80.

Ein Hilfsmittel für die Hand des Lehrers, welches dem bestehenden Mangel an Sammlungen von Aufsatzthemen für die unteren Classen abhelfen soll, und das diesen Zweck recht gut erfüllen wird. Da die Anordnung der einzelnen Stücke nicht nach Classenpensen, sondern nach dem Inhalt getroffen wurde (die geschichtlichen Stoffe sind chronologisch geordnet), so ist für die selbständige Thätigkeit des Lehrers noch immer genügender Spielraum vorhanden, da er die Themata durch Vereinfachung oder Erweiterung für die verschiedenen Classen einrichten muss. Lobenswert finden wir besonders, dass die Ereignisse der neuesten Zeit mehr Berücksichtigung gefunden haben, als die der alten Geschichte, da sie naturgemäß das Interesse der Kinder mehr fesseln; auch den Wink des Verfassers, Localsagen bei dem deutschen Unterricht heranzuziehen, finden wir beachtenswert.

Außer den bekannten Jugendschriftstellern sind bei der Auswahl von Aufsatzstoffen auch Autoren wie Grimmelshausen, Hauff, Frau v. Maintenon, J. Verne, Fr. Reuter, das Buch der Erfindungen etc. benutzt worden. Auch die Auswahl von Thiergeschichten und Anekdoten ist recht hübsch und bestärkt uns nebst allem anderen in der Erwartung, das dass Werkchen von den Lehrern des Deutschen mit Erfolg benützt werden wird. — e. —

A. Netsch, Seminaroberlehrer in Dresden, Spielbuch für Mädchen im Alter von 6—16 Jahren. Auswahl von Lauf-, Sing- und Ruhespielen für Schule,

Volksspielplatz und Familie. Mit einem Vorwort von Schulrat Professor Dr. Euler. Hannover, Carl Meyer (Gustav Prior). 190 S. 29 Figuren. M. 1.50.

Verfasser ist der verdiente Leiter der Dresdener Mädchenspiele und hat mit vorliegendem Buche eine an Sachkunde, Klarheit und Anschaulichkeit der Darstellung gleich rühmenswerte Arbeit geboten. Es werden vorgeführt: 93 Laufspiele, 42 Singspiele und 34 Ruhespiele, die sich nach der elfjährigen Erfahrung des Herausgebers als gut bewiesen haben. Wir glauben, dass besonders die Leiterinnen von Mädchenpensionaten das Spielbuch mit Freude begrüßen werden; aber selbst im häuslichen Kreise kann es vielfache Verwendung finden, da eine ganze Reihe von Spielen auch bei geringer Theilnehmerzahl ausführbar ist. — e. —

Karl Kollbach, Naturwissenschaft und Schule, zugleich zweite und verbesserte Auflage der Methodik der gesammten Naturwissenschaft für höhere Lehranstalten und Volksschulen mit Grundzügen zur Reform dieses Unterrichtes. Köln a./ Rh. 1894. Verlag von Paul Neubner VII. u. 399 S. Preis broschirt Mk. 4.80, geb. Mk. 5.80.

Das vorliegende Werk, eine vollständig umgearbeitete, aber auf denselben Grundsätzen basirende Auflage der „Methodik der gesammten Naturwissenschaften“, welche seinerzeit gerechtfertigtes und vielfach beistimmendes Aufsehen erregte, ist auf einer ausgedehnteren Grundlage gestaltet. Während früher der Verf. sich fast ausschließlich an die Berufsgenossen wandte, ruft er jetzt das gesammte denkende Publicum zur Beurtheilung der von ihm aufgestellten Grundsätze auf, und während früher die Fachleute sich mit seinen wolerwogenen Ansichten einverstanden erklärten, wird jetzt auch das Volk, dem es wirklich um die Bildung der Jugend ernst ist, mit seinem Einverständnisse nicht zurückhalten. Freilich einzelne Kathedergelehrte werden über die Reformbestrebungen des Verf. ihre Häupter schütteln: soll ihnen doch so manches genommen werden, was sie seit Jahrzehnten gewohnt waren, sollen doch neue frische belebende Principien in die Schule eingeführt und mit dem alten bequemen Schlendrian gebrochen werden. Die Anwendung der naturwissenschaftlichen Studien auf andere Disciplinen, wie Geographie und Rechnen, die neue, auf wirklicher Beobachtung beruhende Methode, der naturwissenschaftliche Idealismus, der aus jeder Zeile des Buches spricht, kurz alles, was in dem Buche enthalten ist, wird sowol bei Fachgenossen als auch bei allen Freunden der Schule Anerkennung und Beifall finden. Dabei ist die Zurückhaltung, mit welcher der Verf. seine Ideen vertheidigt, das Maßhalten im Bekämpfen des Althergebrachten, die Anerkennung, welche er der humanistischen Richtung in unseren Schulen zollt, höchst lobenswert. Nachdem der Verf. über die Bedeutung, Stellung und Pflege der Naturwissenschaften im allgemeinen gesprochen und den Anschauungsunterricht als die Vorschule der Naturkunde geschildert, geht er in den folgenden Kapiteln daran auseinanderzusetzen, wie er sich die Methode des Unterrichtes in der Thierkunde, der Lehre vom menschlichen Körper, der Pflanzenkunde, Naturlehre, Erdgeschichte und Gesteinskunde, Sternkunde, Physik, Chemie und vor allem in der Geographie vorstellt; er will, dass überall die Beobachtung und Anschauung in erste Linie gestellt werde, dass die Wechselbeziehungen der Naturobjecte untereinander und zum Menschen ins rechte Licht gebracht werden, dass der naturkundliche Unterricht ebenso zur Schärfung des Verstandes als zur Veredlung des Gemüthes das Seine beitrage. Mit den Capiteln über Schülerausflüge und über das Zeichnen im Dienste der naturwissenschaftlich-geographischen Disciplinen schließt das hochinteressante Werk, das mit einem Schlussworte endet, welches eine übersichtliche Darstellung der ganzen Methode, wie sich selbe der Verf. als nutzbringend vorstellt, bietet. Freilich müssen wir uns, die wir die gegenwärtigen Schulverhältnisse genau kennen, leider sagen, dass noch viele Kämpfe ausgefochten werden müssen, bis eine solche radicale Umkehr platzgreifen wird, dass noch manche Streiter, gleich dem Verf. dieses Werkes, sich abmühen werden, althergebrachte Gewohnheiten zu beseitigen, und dass erst durch all-

mähliche Übergänge das erreicht werden wird, was der Verf. anstrebt. Aber deshalb darf nicht der Muth verloren werden, auch dieser guten Sache muss endlich der Sieg zutheil werden, und der Verf. kann es sich zum Verdienste rechnen, denselben angebahnt zu haben. C. R. R.

L. Mevius, Wie ist der Unterricht in der Naturgeschichte zu ertheilen? (Heft XI der pädagogischen Abhandlungen). Bielefeld, Verlag von A. Helwich's Buchhandlung (Hugo Anders). 29 Seiten. Preis 50 Pfennig.

Wieder liegt ein Büchlein vor uns, welches sich mit der Methodik der Naturgeschichte beschäftigt, einer Sache, die wol jetzt die Gemüther aller Lehrer bewegt. Der Verf. bespricht die Lüben'sche Methode und deckt ihre Mängel auf, sodann Junge's „Lebensgemeinschaften“ und beleuchtet dieselben eingehend. Er kommt zu dem Resultate, dass in der Jugend das Interesse an der Natur geweckt und dadurch gleichzeitig Gemüth und Verstand gebildet werden sollen. Der Lehrer müsse aber, bevor er dies nutzbringend thun kann, selbst die Natur studiren, die Wechselbeziehungen der Naturkörper erfassen und nur Selbstbeobachtetes den Schülern bieten, weniger sich auf systematisch geordnete Bücherweisheit stützen. Das Büchlein enthält viel Beherzigenswertes, und gar mancher Lehrer kann daraus Nutzen für seine Schulpraxis ziehen. C. R. R.

Ergebnisse des naturkundlichen Unterrichtes. Für die Hand der Schüler mittlerer und niederer Volksschulen, zusammengestellt von Dr. **Franz Kießling** und **Egmont Pfalz**, Lehrern an der Vereinigten (Raths- und Wendler'schen) Freischule in Leipzig. Mit 86 Abbildungen. Braunschweig. 1894. Appelhanns & Pfennigsdorf. 86 Seiten. 50 Pf.

Aus dem großen Werke: „Methodisches Handbuch“ haben die Verfasser das Wesentlichste für die Hand der Schüler ausgezogen, um ihnen dadurch ein Wiederholungsbuch darzubieten. Es wurde im großen und ganzen die Ordnung nach Lebensgemeinschaften beibehalten, indem Thiere und Pflanzen, die unter gleichen Verhältnissen leben, auch zusammen geschildert werden. Einfachen Verhältnissen wird das Büchlein genügen, und dabei bietet es auch die Möglichkeit verschiedenen Unterrichtsplänen den Lehrstoff anzupassen. Druck und Ausstattung sind vorzüglich, der Preis sehr billig. C. R. R.

Professor Dr. Karl Kraepelin, Director des naturhistorischen Museums zu Hamburg, Leitfaden für den botanischen Unterricht an mittleren und höheren Schulen. Mit 212 Figuren in Holzschnitt. Vierte verbesserte Auflage. Leipzig 1893. Druck und Verlag von B. G. Teubner. VI u. 116 Seiten. Preis 1 M.

Einer Einleitung folgt als 1. Abschnitt die Beschreibung der Organe der Pflanzen, der 2. Abschnitt enthält die Systematik, in welcher die Charakteristiken der Familien und höheren systematischen Einheiten recht genau angegeben sind, während die Arten nur theilweise ohne Beschreibung angeführt erscheinen; den 3. Abschnitt bildet die Anatomie, welche kurz, aber eingehend genug die Lehren von den Zellen und Geweben enthält; ein eigener, der 4. Abschnitt ist dem Baue und der Systematik der Kryptogamen gewidmet, während der 5. Abschnitt die Pflanzen-Geographie enthält und zwar in zwei Theilen, deren erster die Lebensbedingungen der Pflanze, der zweite die Bedeutung der Pflanze im Haushalte der Natur umfasst. Das Buch ist jedenfalls ein gutes Repetitionsbuch für die Hand des Schülers, zum selbständigen Erlernen der Naturgeschichte des Pflanzenreiches ist es aber in einzelnen Theilen, insbesondere in der Systematik nicht geeignet. Die Zeichnungen, meist schematischer Natur, sind sehr gut und besonders zum Vorzeichnen auf der Tafel und Nachzeichnen im Hefte gut geeignet. Die Ausstattung des Werkes ist sehr gut und der Preis außerordentlich billig. C. R. R.

A. Sprockhoff's Einzelbilder aus der Physik. Die wichtigsten physikalischen Erscheinungen des täglichen Lebens und die gewöhnlichsten Gegenstände des täglichen Gebrauches in Wort und Bild. Achte unveränderte Auflage mit über 100 Abbildungen. 100 Seiten. Preis 60 Pf.

Wir hatten schon oft Gelegenheit, uns eingehend über die Vorzüge der Sprockhoff'schen Lehrbehelfe zu äußern; auch dieses Werkchen enthält in sehr klarer Form die wesentlichsten Lehren der Physik. Der praktische Standpunkt ist für den Verf. die Hauptsache, und wahrlich, für die Volksschule ist kein anderer einzunehmen. Nirgends finden wir z. B. in einem ähnlichen Werkchen eine so eingehende Erklärung der jetzt in keiner Familie fehlenden Nähmaschine; sie ist dem Verf. der Ausgangspunkt zur Erklärung wichtiger physikalischer Lehrsätze; und so finden sich eine Menge praktischer Vorgänge des Hauses erklärt, wie sie sonst kaum ein Buch bietet. Das Werkchen, das auch in seiner Ausstattung, besonders in den Abbildungen höchstes Lob verdient, sei allerseits, auch für Lehrer außer der Schule, bestens empfohlen.
C. R. R.

Dr. Jacob Heussi, ehem. Conrector am Großherzogl. Friedrich-Franz-Gymnasium zu Parchim, Leitfaden der Physik. Dreizehnte verbesserte Auflage. Mit 152 in den Text gedruckten Holzschnitten. Bearbeitet von H. Weinert, Braunschweig. Braunschweig 1892, Verlag von Otto Salle. 139 Seiten.

In der gewöhnlichen Anordnung bespricht der Verf. die Lehren der Physik, ohne mathematische Begründung, in einem Ausmaße, wie es den Unterclassen der Mittelschulen entspricht. Von Versuchen oder Beobachtung der Naturerscheinungen ausgehend, werden die Gesetze abgeleitet. Zahlreiche Beispiele machen das Buch recht praktisch. Die beigegebenen Illustrationen klären den Schüler recht gut auf. Die Ausdrucksweise ist kurz, präcise und leicht verständlich. Wie handsam das Buch sein muss, zeigt wol die große Zahl der Auflagen, die es erlebt, dabei ist in dieser neuesten Auflage auf die jüngsten Erfahrungen im Gebiete der Physik Rücksicht genommen. Die Ausstattung ist sehr schön. C. R. R.

Die Grundbegriffe der Chemie. Zugleich als Anhang zu Heußi's Leitfaden der Physik von H. Weinert. 32 Seiten. Preis 50 Pf.

In gedrängter Weise behandelt der Verf. die Erscheinungen der Chemie. Von einfachen Versuchen ausgehend, bringt er die Grundstoffe und ihre wichtigsten Verbindungen zur Darlegung. In den Abschnitten: die atmosphärische Luft, das Wasser, Kochsalz und Salzsäure, Holz und Kohle, Zünd- und Sprengstoffe, Quarz, Kalk, Thonerde, Leichte Metalle, Schwermetalle, etwas aus der organischen Chemie — erschöpft er so ziemlich den Stoff, der an gehobenen Schulen mit Auswahl vorgenommen werden kann. Bei den Metallen ist insbesondere auch die Verbindung mit der Mineralogie festgehalten. — Die Ausstattung des Büchleins ist nett. C. R. R.

Rey, Die Wortbildung im Neuhochdeutschen. Aarau, Sauerländer.

Der Verfasser nennt sein Buch „eine Ergänzung zu jeder deutschen Grammatik", und als das kann sie dem Lehrer dienen, der bei der Behandlung der für gewöhnlich recht stiefmütterlich bedachten Wortbildungslehre Stoff benöthigt, handlich geordnet und nach den verschiedenartigsten Gesichtspunkten zusammengestellt. So gruppirt der Verfasser z. B. die Wortableitung 1. nach den Wortarten (1—33) 2. nach den Mitteln (34—42) und behandelt an zahlreichen Beispielen die mehrfachen Ableitungen und die Zusammensetzungen. Ein eigenes umfangreiches Capitel befasst sich mit der Wortversetzung, bei der z. B. eine Partikel Substantiv wird oder ein Substantiv Adverb wird (z. B. keineswegs, dermaßen u. ä.). — Von besonderem Werte für den Unterricht dürfte das im „Anhang" (S. 67—99) Mitgetheilte sein, so das über

die Tautologien in Zusammensetzungen, über heimliche Fremdwörter, über abgeleitete Wörter, deren Stammwort nicht mehr existirt, über Substantiva, die keine Diminutiva bilden. Nur selten findet man in dem Buche Ungenauigkeiten oder Unrichtiges. So z. B. wenn unter den Substantiven auf -am auch „Bräutigam“ angeführt wird oder unter den „deutschen“ Substantiven auf -el auch „Seidel“, oder unter den Wörtern, deren Stammwort nicht mehr existirt, auch „Pfennig“ oder gar „Veilchen, Becher, Fieber“. Ungenau ist mit Rücksicht auf die Beispiele der Titel: „Zusammensetzungen, von denen ein Theil sonst nicht existirt.“ Unter den Beispielen stehen da nämlich auch: Friedhof, Amboß, Eiland, Vormund, Walstatt. W.

Nicklas, Methodische Winke für den deutschen Unterricht an den unteren Classen höherer Lehranstalten. 2 Heftchen. München 1894, Lindauer.

Im Anschluss an Klee's „ausgeführten Lehrplan für den deutschen Unterricht an den Unter- und Mittelclassen eines sächsischen Gymnasiums“ gibt Nicklas einen Lehrplan mit methodischen Winken für den Unterricht im Deutschen an den unteren drei Classen eines bayerischen Gymnasiums, indem er 1. die Lectüre und den Vortrag, 2. die Übungen im mündlichen Vortrag, 3. die schriftlichen Übungen und 4. die Sprachlehre und sprachliche, sowie (in der III. Classe) sprachgeschichtliche Betrachtungen jedesmal mit Rücksicht auf das Classenziel behandelt. Der erfahrene Lehrer spricht aus jeder Zeile, und was besonders betont werden muss, er verlangt nur wirklich Erreichbares und hat stets eine Classe von mittelmäßiger Beanlagung im Auge. Wer lange im Amte ist, wird allerdings unter den Winken gerade nichts Neues finden; Schriften solchen Inhalts sind ja doch nur für den Anfänger geschrieben, und den bewahren sie in ihrer Nüchternheit vor manchem Fehlgriff, lehren ihn die Literatur kennen und sind ihm schon um dessentwillen willkommen. Was die Nicklas'sche Schrift hebt, ist auch der Umstand, dass wenigstens zu einem Theile der Behandlung der Sprachlehre auch ein Lehrtext von Nicklas geschrieben ist und zwar für die Hand des Schülers, ich meine den Abriss der deutschen Grammatik, bis jetzt in zwei Heften für die I. und II. Classe. W.

Stoffel, Der Aufsatz in der Volks- und Mittelschule, 3. Bdchen. Halle a. d. Saale, Schrödel. 2 Mk.

An Aufsatzbüchern für die Volksschule ist zwar kein Mangel; aber das Bedürfnis nach immer neuen Themen ist ein so großes, dass auch das Erscheinen neuer Werke ganz gerechtfertigt ist. Welcher Lehrer hat auch immer die Zeit, selbst an die Ausarbeitung zu gehen. Welcher brauchte nicht häufig genug wenigstens eine Anregung! ganz zu schweigen von den Anfängern im Lehramt, denen ja die Wahl, und noch mehr die Vertheilung der Themata auf die einzelnen Classenstufen, Schwierigkeiten bereitet. Auch das Buch Stoffel's wird darum als handliches Rüstzeug vielen willkommen sein. Das im Titel genannte Bändchen, für die Oberstufe bestimmt, enthält aber nicht blos Stoffe und Dispositionen, sondern auch eine Zahl methodischer Winke, die sofort den erfahrenen Seminarlehrer verrathen, in dem, was er bringt und wie er es bringt, ja auch in dem, was er verschweigt. Dass er bei seinen theoretischen Betrachtungen von einem Beispiele ausgeht, ist eigentlich selbstverständlich; neu ist, dass er auch den Gang mittheilt, den er (wol bei seinen Übungen in der Seminarschule) dabei einschlägt. Es liest sich daher manches Capitel wie eine Lehrprobe (vergl. z. B. S. 6). — Für mündliche Sprachübungen, die sich auf der Oberstufe doch nicht mehr auf eine mechanische Nacherzählung beschränken dürfen, bietet das Büchlein besonders viel Anregendes. An die Lectüre der „Kuh“ von Bürger wird z. B. das Thema angereiht: „Der Seelenkummer der Frau Magdalis“; an den „Kampf mit dem Drachen“ sieben Themen: 1. Der Volksauflauf in Rhodus. 2. War der Jüngling schuldig oder nicht? 3. Des Gesetzes Sinn und Willen vermeint ich treulich zu erfüllen. 4. Die Vorbereitungen in Frankreich — als Vertheidigungsgrund aufgefasst. 5. Die Vorbereitungen auf Rhodus, eine Vertheidigung des

Jünglings. 6. Der Drachenkampf, eine Vertheidigung des Jünglings. 7. Warum nahm der Großmeister den Jüngling wieder auf? — Zu jedem dieser Themen ist die kurze Disposition gefügt, bei der Ähnlichkeit der zuletzt genannten Themen darum von besonderem Werte und Nutzen, weil die Dispositionen zeigen, wie doch der Gedankengang eine anderer sein kann bei der geringsten Änderung im Wortlaut der Aufgabe. — Schließlich sei noch als eine Eigenart des Buches hervorgehoben, dass es für jede Stilgattung eine Anzahl Musterbeispiele aus den verschiedensten Stilbüchern aufgenommen hat, Musterbeispiele, die ihrer ganzen Fassung und ihrem Tone nach zur Nachahmung unmittelbar geeignet sind. W.

Lewes, Goethe's Frauengestalten. Stuttgart 1894, Krabbe.

Lewes schildert in dem genannten Buche Frauengestalten aus Goethe's Dichtungen und Leben, Geschöpfe seiner Phantasie oder weibliche Wesen, die in sein Leben eingriffen und Einfluss auf die Ausgestaltung der Geschöpfe seiner Phantasie ausgeübt haben. Das Buch beginnt mit „Goethe's Mutter", daran reihen sich die Bilder „Goethe's Schwester" und „Gretchen". Und nun geht der Verfasser auf den Leipziger Aufenthalt des Dichters über, schildert Dorothea Schönkopf und die Frauengestalten in den „Mitschuldigen" und der „Laune des Verliebten". In gleicher Weise werden dann der Aufenthalt in Straßburg, in Wetzlar, in Weimar und die Frauengestalten in Goethe's Dramen, Romanen, Epen betrachtet. So wird das Werk theils zu einer Biographie des Dichters, theils zu einer Erläuterung seiner Werke, immer unter dem ganz bestimmten Gesichtspunkt, der ja bei einer Betrachtung Goethe's einer der bedeutsamsten bleibt. — Das Buch liest sich sehr angenehm. Stellen aus Briefen wechseln mit Stellen aus den Werken des Dichters, und immer sind Fäden hin und Fäden her gezogen zwischen der Wirklichkeit und der dichterischen Traumwelt. Und da das Buch ziemlich umfangreich ist (455 Seiten), sind die entworfenen Bilder bis ins kleinste Detail ausgemalt. So umfasst z. B. die Schilderung des Liebeslebens mit Friederike fast 22 Seiten, und dabei ist der Raum nicht etwa mit Dingen ausgefüllt, die nur nebenbei könnten erwähnt werden. Man sieht, der Verfasser kennt hier die Streit- und Schmähschriften, er deutet ihnen gegenüber, die so viel Staub aufgewirbelt, in ganz discreter Weise an, wie er die Sache auffasst. — Iphigenia z. B. schildert uns der Verfasser auf 34 Seiten. Act für Act, Scene für Scene wird uns die Gestalt nach ihrer Seelenstimmung geschildert, ihre Reden erläuternd, ihr Innenleben aus ihren Handlungen deutend. — Ein bloßer Lobredner ist Lewes bei all seiner Bewunderung für Goethe nicht; ja die Liebeshändel finden oft harten Tadel, wenn er ihn auch nicht selbst ausspricht, sondern lieber durch andere seinen Goethe schelten oder besser: Unrecht nicht Recht sein lässt um Goethe's willen. W.

A. W. Ernst, Literarische Charakterbilder. Ein Buch für die deutsche Familie. Mit 10 Bildnissen. Hamburg 1895, Kloss. Preis 4 Mk.

Der Beisatz zum Titel „Ein Buch für die deutsche Familie" und das Motto: „Was das Kind lieset mit Lust und das Alter mit Andacht" charakterisiren zur Genüge das, was der Verfasser wollte. Er darf sich sagen, dass er das Erstrebte auch erreicht hat; denn an Gemüthswärme, an idealem Gehalt reihen sich seine Lebensbilder den gediegensten Schulschriften über unsere Nationalliteratur an. Man würde irren, wenn man in ihnen eine trockene Lebensskizze, eine Aufzählung der Werke, vielleicht mit einer Inhaltsangabe und den üblichen Charakteristiken vermuthete; am richtigsten wird sich der Leser dieser Anzeige das Buch nach seiner Eigenart vorstellen, wenn er an Kriebitsch denkt; nur sind die Bilder mehr ausgeführt. Auf 310 Seiten werden nämlich nur 10 Bilder entworfen, und zwar sind die Dargestellten: Körner, Chamisso, H. v. Kleist, Lessing, Goethe, Schiller, Uhland, Lenau, Reuter und Gerok. Wie die bibliographischen Nachweise und die zahlreichen in den Text eingeschalteten Citate darthun, ist der Verfasser mit der Literatur seines Themas wol vertraut; die Darstellung ist ja ohnedies sein Eigenthum. W.

Von Brockhaus' Conversations-Lexikon ist der 13. Band erschienen. Unter den Kunstleistungen desselben fesselt vor allen die vollendet treue Nachbildung der Sixtinischen Madonna in der Dresdener Galerie, wol des berühmtesten Werkes der Malerei. Dieser meisterhaften Darstellung der Rafael'schen Madonna reihen sich die 13 andern farbigen Blätter des Bandes würdig an, von denen vier ebenfalls der Kunst gewidmet sind. Auch die zur Naturwissenschaft gehörigen Chromotafeln sind unübertrefflich naturwahr und künstlerisch ausgeführt, z. B. die vielfarbigen Raupen, Quallen und Ringelwürmer. Die „Rosen" werden jeden entzücken und die reizenden „Postwertzeichen" jeden Briefmarkensammler, aber auch jeden Freund der modernen Culturgeschichte lebhaft anziehen. Der übrige reiche Schmuck an Bildern auf 50 Holzschnitttafeln und 22 Karten, ebenso der Text entsprechen den höchsten Anforderungen.

In dem durch die Stichwörter Perugia und Rudersport gegebenen Rahmen umfasst der Text des 13. Bandes etwa 9700 Artikel, unter denen wieder sehr viele besonders hervorzuheben sind, so St. Petersburg, das alte und moderne Rom, Portugal, Preußen, Polen, Prag, Rio de Janeiro, Philadelphia, alle mit Karten und Plänen reich ausgestattet. Auf technischem Gebiete greifen wir z. B. Petroleummotoren, Photographie, Rauchverhütung heraus, in welch letzterem Artikel nachgewiesen wird, dass jährlich in Deutschland allein 200 Millionen Mark nutzlos als Rauch in die Luft gehen, die man bei geeigneten Verbrennungsvorrichtungen sparen könnte! Seiner Aufgabe getreu zerstört Brockhaus' Conversations-Lexikon an vielen Stellen alte Vorurtheile und unterrichtet über neue schädliche oder nützliche Formen moderner Organisationen, z. B. Petroleumtrust, Productivgenossenschaften, Postsparcassen etc. Als sehr bemerkenswert seien noch die Artikel Reichstag, Reichsbank, Pressgesetzgebung, Rechtschreibung, Postwesen erwähnt. Der Artikel „Römisches Recht" und eine Karte, welche die gegenwärtige Zersplitterung des „gemeinen" Rechts im Deutschen Reiche zeigt, sind besonders zeitgemäß, ebenso der über „Rettungswesen zur See", mit Tafel.

Immer klarer und befriedigender tritt das System zu Tage, nach dem 400 hervorragende Fachgelehrte, ein Stab von akademisch gebildeten Redacteuren und ein Personal von gegen 600 Arbeitern, also insgesammt eintausend Personen, jahraus jahrein Hand in Hand arbeiten, um dem lernbegierigen Publicum das Vollendetste zu bieten, was deutsche Wissenschaft, Kunst und Technik zu leisten vermögen.

Verantwortl. Redacteur Dr. Friedrich Dittes. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

PAEDAGOGIUM.

Monatsschrift

für

Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

unter Mitwirkung hervorragender Paedagogen

von

Dr. Friedrich Dittes.

XVII. Jahrgang.

9. Heft, Juni 1895.

Leipzig.

Verlag von Julius Klinkhardt.

Inhalt des 9. Heftes.

Abonnements-Preis pro Quartal M. 2.25.

Alle Buchhandlungen und Postanstalten nehmen Bestellungen an.



Materialistische und Popular-Psychologie.

Von Dr. Theodor Heller-Wien.

Der leitende Grundsatz der physiologischen Psychologie lautet: Es gibt keine psychologischen Vorgänge, denen nicht physiologische Parallelvorgänge entsprechen. — Dieser Satz lässt sich auf alle Formen seelischer Vorgänge anwenden: Der Netzhauterregung entsprechen die Gesichtsempfindungen, den Schwingungen im Cortischen Organ die Empfindungen des Gehörssinns, chemische Einwirkungen auf die Zunge oder die Nasenschleimhaut rufen die Geschmacks- bezw. Geruchsempfindungen hervor. Aber auch allen Affecten sind psychische Parallelvorgänge beigegeben: die Zornesröthe, die kaum merklich steigende Frequenz der Puls- und Athembewegung bei der Erwartung, die eigenthümlichen Muskelspannungen beim Nachdenken — sie alle sind nichts anderes als physische Vorgänge, die sich regelmäßig, nach bestimmten Gesetzmäßigkeiten, die zum Theil schon aufgefunden worden sind, denselben psychologischen Processen anschließen.

Wir sagen „Parallelvorgänge", und dieses Wort ist für das ganze System der wissenschaftlichen Psychologie von höchster Wichtigkeit. Eine Schule, die außerordentlich viele Anhänger besaß und noch zur Stunde besitzt, stellt Physis und Psyche in das Verhältnis von Ursache und Wirkung zu einander. Das Gehirn ist das Producirende, alle seelischen Vorgänge Producte der Gehirnfunction. Am klarsten drückt sich die letzte Consequenz, zu welcher diese Schule nothwendig gelangen muss, in dem Satze aus: Das Gehirn sondert Gedanken ab, wie die Nieren den Harn; — ein Satz, der sich würdig zur Seite stellen lässt der Lehre Feuerbach's auf anderem Gebiete: Was der Mensch isst, das ist er.

Diese Sätze haben allerdings schon zur Zeit, als sie ausgesprochen wurden, für durchaus unwissenschaftlich gegolten. Sie sind dem Bestreben entsprungen, die materialistischen Lehren zu popularisiren und

verlieren viel von ihrer Crassheit, wenn man den Gedankengang verfolgt, der die materialistischen Propheten zu diesen Endergebnissen brachte. Aber der gewöhnliche Mann hält sich nur an diese letzten Sätze, die in ihrer ungewöhnlichen Art etwas Bestechendes haben, leitet aus denselben alle möglichen Folgerungen ab, und gerade diese haben auf allen Gebieten die größte Unklarheit und Verwirrung hervorgerufen, vor allen anderen auf dem Gebiet der Psychologie. Es möge mir darum im Folgenden gestattet sein, einige der absurden Consequenzen dieser materialistischen Sätze aufzuzeigen und, soweit dies in den beschränkten Grenzen der mir gestellten Aufgabe gelegen ist, zurückzuweisen, wobei mir allerdings das in sich Widersprechende des materialistischen Luftgebäudes, das seine Voraussetzungen von selber aufhebt, wesentlich zu Hilfe kommt.

Fragen wir zunächst, warum die materialistischen Lehren sich so außerordentlich zur Popularisirung eignen, warum sie dem naiven Bewusstsein so schnell acceptabel erscheinen konnten, so müssen wir zur Antwort geben, dass sich das naive Denken stets, wenn auch unbewusst, in materialistischen Ideen bewegt. Es wird dem gewöhnlichen Manne nie einfallen, daran zu zweifeln, dass die Dinge der Körperwelt de facto so existiren, wie sie unseren Sinnen erscheinen. Dieser naive Materialismus ist zugleich naiver Empirismus. Die Idee, dass Raum und Zeit Qualitäten unseres Bewusstseins sind, setzt eine viel zu hohe philosophische Abstraction voraus, als dass sich der gewöhnliche Mann damit befreunden könnte. Diesen naiven Materialismus finden wir begreiflich und sind schon lange gewohnt, mit demselben zu rechnen.

Gehen wir aber zu den Lehren des wissenschaftlichen Materialismus über, und greifen wir gleich ein Beispiel heraus. — Versuche an Thieren haben schon vor längerer Zeit die überraschende Thatsache ergeben, dass bei Abtragung eines Theils der Hirnrinde Blindheit entstehe, und bei Abtragung anderer Theile andere seelische Functionen wesentlich gestört erscheinen. Die Erklärung war von den Materialisten schnell gefunden, sie wurde einfach nach bekannten Analogien construirt. Die Leber sondert die Galle ab. Hört die Leber aus irgend einem Grund zu functioniren auf, so unterbleibt die Production der Galle. Dasselbe gilt von allen anderen drüsigen Organen. — Ein anderes Beispiel: Die im Mark, namentlich im rothen Mark der Knochen befindlichen vielkernigen Zellen von oft colossalen Dimensionen, die Myeloplaxen, stehen mit der Erzeugung von rothen Blutkörperchen in wesentlichem Zusammenhang. Sind die Functionen der-

selben irgend gestört, so verändert sich auch der Gehalt von Blutkörperchen im Blute.

So könnte man noch zahlreiche Vordersätze aufstellen und dann den Schlusssatz formuliren: Auch das Gehirn ist Productionsorgan, das Product desselben sind die Vorstellungen.

Sehen wir von dem Inhalt dieses Schlusssatzes ab und betrachten wir zunächst den logischen Vorgang. Jeder Analogieschluss kann nur Wahrscheinlichkeit, nie absolute Gewissheit beanspruchen. Allerdings ist diese Wahrscheinlichkeit häufig eine so hohe, dass wir sie der absoluten Gewissheit gleichzusetzen berechtigt sind. Die Naturwissenschaften arbeiten ja alle mit Analogieschlüssen und niemandem wird es einfallen, die Ergebnisse derselben deshalb anzuzweifeln. Aber der oben angegebene Analogieschluss ist von Anfang an verfehlt. Subject und Prädicat des Schlusssatzes müssen bei jedem richtigen Analogieschluss in dieselben Kategorien gehören, wie Subjecte und Prädicate der Vordersätze.

Worauf sich die nahe physiologische Verwandtschaft des Gehirns mit anderen nicht nervösen Organen gründen soll, ist nicht einzusehen, noch weniger aber, was die unendliche Mannigfaltigkeit der Vorstellungen mit den stofflichen Absonderungen dieser Organe gemeinschaftlich haben soll. Von etwas Substantiellem in der Vorstellung zu sprechen, wird selbst dem unklarsten Kopfe nicht einfallen können. Die Gehirnphysiologie nimmt allerdings an, dass den Sinnesorganen Sinnesflächen im Gehirn entsprechen. Aber die Gleichartigkeit der Vorstellungen, die, um mich materialistisch auszudrücken, daselbst producirt werden, ist immer nur eine relative, nie eine absolute. Um aber das höhere Seelische zu erklären, das sich über das Gebiet der Sinnesvorstellungen erhebt, muss, nach diesen Annahmen, eine locale Gebundenheit desselben an bestimmt begrenzte Gehirnpartien ausgesprochen werden, was nothwendigerweise zur Annahme von „Seelenvermögen“ im Sinne einer längst veralteten Theorie führt.

Gegen den Inhalt des Schlusssatzes lässt sich eine solche Menge von Einwürfen erheben, dass sie alle hier keinen Platz finden können. Ist etwa der im Gehirn anlangende Reiz ein Stoff, der durch moleculare Umlagerung in eine Empfindung übergeführt wird? Selbst für den Fall, dass es gelänge, die Gehirnphysiologie auf eine Gehirnmechanik zurückzuführen, wie es manchen Forschern als Ideal vorschwebt, wäre mit einer Statik und Dynamik der Gehirnganglien dennoch die Frage nach der Entstehung der Empfindung nicht im mindesten erklärt.

So verlockend die Gelegenheit auch ist, sich hier weiter einzulassen, will ich doch gleich zu einem zweiten Satz dieses populären psychologischen Materialismus übergehen. Gehirn und Seele sind vollkommen identisch. Nur ist Gehirn das Äußere, Concrete, Seele das Innere, Abstracte. Es ist also dasselbe Organ, von zwei verschiedenen Gesichtspunkten aus betrachtet, je nachdem man durch äußere oder innere Beobachtung das Wesen desselben zu ergründen trachtet.

Baco, der nächst Cartesius als der Vater der neueren Philosophie angesehen werden kann, nennt unter den Trugbildern, Idolen, welche unendlich viel Verwirrung in den Begriffen hervorgebracht haben, auch die idola fori, die dadurch entstehen, dass man die Worte, die ja nur Zeichen von conventionellem Werte sind, für die Dinge selbst nimmt. Es gibt heute solcher idola fori ebenso viele, als es deren schon zu Baco's Zeiten gegeben hat, sie gehören eben zum fundus instructus jeder Scheinwissenschaft. „Wo die Begriffe fehlen, da stellt zu rechter Zeit das Wort sich ein."

Schon dem naiven Denken, das sich der Natur des Menschen zuwendet, musste im Gegensatz zum Körperlichen, den Sinnen unmittelbar Gegebenen, ein Unkörperliches, sinnlich nicht Wahrnehmbares auffallen, und dieses letztere wurde, der zusammenhängenden Einheit des Körpers entsprechend, mit einem einheitlichen Namen bezeichnet. In der antiken Philosophie zeigt es sich durchgehends, dass die Vorstellung des Geistigen wesentlich von der Vorstellung des Körperlichen beeinflusst war. Entwicklungsgeschichtlich beginnt alles Philosophiren mit einem naiven Materialismus. Es kann hier nicht meine Aufgabe sein, die historische Entwicklung des Seelenbegriffes darzustellen. Ich will nur darauf hinweisen, wie deutlich sich in der Fassung des Seelenbegriffs die Systeme innerhalb der gewaltigen Strömungen des Rationalismus und Empirismus wiederspiegeln. Die Psychologie ist hier fast überall ein auf Speculation begründetes Luftgebäude, sie ist metaphysische Wissenschaft, die ihre innere Armut hinter einem Schwall wissenschaftlich klingender Namen zu verbergen sucht. Gehen wir sofort zur modernen Psychologie über, die Naturwissenschaft, beobachtende Wissenschaft ist, geradeso wie ihre Parallelwissenschaft, die Physiologie, oder wie die Physik und die vergleichende Naturbeschreibung. — Auch diese spricht vom Psychischen und setzt dieses Psychische dem Physischen gegenüber. Aber sie hat nichts übernommen als den bloßen Namen. Alle jene Begriffe, welche in der langen Reihe von Jahren hinter diesem Namen gestanden, lässt die moderne Psychologie fallen. Sie hat sich frei gemacht von der An-

schauung der vollständigen Einheit und Gleichmäßigkeit des Seelischen, ihr ist der Seelenbegriff ein eben solcher Hilfsbegriff wie der Begriff der Materie auf anderem Gebiete, der ja eine fast analoge geschichtliche Vergangenheit wie jener hat.

Zu dieser Befreiung der Wissenschaft von der Tyrannis des Namens hat sich der psychologische Materialismus noch nicht aufschwingen können. Ihm ist das Psychische noch immer eine Function von innerer Constanz, er sucht noch immer nach einer Einheit, welche den einheitlichen Namen deckt, ohne zu bedenken, dass der Begriff das Wesentliche, der Name das Zufällige, Willkürliche ist, dass der Name zu einer Zeit entstanden, in welcher der Begriff des Seelischen sich vollständig nach der Analogie des Körperlichen richten musste.

Um die Anschauungen des psychologischen Materialismus klarzustellen, sei es mir gestattet, im Folgenden ein Beispiel anzuführen:

Die Mathematik hat eine Vielheit von Functionen zusammengefasst, mit dem Namen der Multiplication versehen und hierfür ein eigenes Zeichen (× oder ·) erfunden. Wollen wir den Irrthum, den die Psychologie der früheren Zeit begangen und die materialistische Psychologie noch jetzt begeht, auf dieses Beispiel übertragen, so müssen wir eine Realität dieses Zeichens annehmen, und alle jene Functionen, die wir zusammenfassend als Multiplication benennen, als eine Wirkung dieses Realen ansehen. Es ist dies eine vollständige Umkehrung des causalen Zusammenhanges zwischen Efficiens und Effect. An Stelle der Ursache wird die Wirkung gesetzt, an Stelle der Wirkung die Ursache. Ganz dasselbe vollzieht unbewusst der Schüler, wenn er sagt: Ich muss multipliciren, weil ein Multiplicationszeichen dasteht, eine Redensart, welche dem Bedürfnis des naiven Bewusstseins entspricht, alle abstracten Functionen an etwas Concretes, Sinnenfälliges zu binden.

Die falsche Annahme der absoluten Seeleneinheit hat schon zu allen Zeiten dazu geführt, die Seele irgendwo im Körper zu localisiren. Der Materialismus verlegt die Seele einfach ins Gehirn, ja einen Theil derselben, der keine so hoch gesteigerten Wohnungsbedürfnisse zu haben scheint, in das Rückenmark und nennt diesen Ableger der Hauptseele einfach „Rückenmarkseele".

Der zweite Satz der materialistischen Psychologie, oder besser des psychologischen Materialismus, denn es handelt sich hier ja nur darum, die landläufigen Lehren des Materialismus auf die Psychologie zu übertragen, hat somit im Grunde keinen anderen Inhalt, als der

erstgenannte populäre Satz. Beide sind Utopien, die man schon mit geringem Beweismaterial vollkommen zu zerstören im Stande ist.

Ich komme nun zu einem Einwurfe, der häufig von materialistischer Seite gegen die Lehre vom psycho-physischen Parallelismus erhoben wurde. „Setzt der psycho-physische Parallelismus“, fragt man, „nicht ein Gleichgewicht zwischen Psychischem und Physischem voraus?“ Darauf müssen wir mit „ja“ antworten. Nun entgegnet man uns: „Dieses Gleichgewicht ist nicht vorhanden. Einem einfachen Reiz kann auf psychologischer Seite eine ungeheuere Menge von Vorstellungen entsprechen, ein einfacher Geruchseindruck kann eine Reihe von Associationen hervorrufen, die in unserem Bewusstsein ablaufen, und die wir gar nicht mehr in unserer Gewalt haben.“

Die Thatsache ist allerdings ganz richtig, sie spricht aber nicht im mindesten gegen die Lehre vom psycho-physischen Parallelismus, denn der äußere Reiz ist gar nicht das dem psychologischen Vorgang parallel Gehende, er ist nur der erste Anstoß, der äußere Anlass, sowie ein einfacher Handgriff der äußere Anlass sein kann zur Bewegung eines umfangreichen Räderwerkes, deren unmittelbare Ursache wieder die Dampfkraft ist. Dem psychischen Process geht parallel die Nervenerregung und diese wird ausgelöst durch den physischen Vorgang des Reizes. Die Auslösung findet statt in den peripheren Endapparaten der Empfindungsnerven. Allerdings sind wir uns über die Art derselben nicht überall klar. Doch man hat bereits sichere Anzeichen dafür, dass es den vereinigten Anstrengungen der Physiologen und Psychologen in nicht allzu ferner Zeit gelingen dürfte, in diese Verhältnisse klaren Einblick zu gewinnen.

Dieser Einwurf ist nur möglich durch die vollständige Unkenntnis des Begriffs der Auslösung latenter Kräfte, den die moderne Naturwissenschaft zunächst für die Physik festgestellt hat, der aber in seinem vollen Umfang überall gilt, wo Kräfte aufeinander einwirken, also auch auf dem Gebiet der physiologischen Psychologie.

Ich komme nun zum Schlusse noch zu der Frage, ob die Popularisirung eines streng wissenschaftlichen Gebietes erwünscht, ob sie überhaupt vollkommen möglich sei, und welche Rückwirkungen eine solche auf die Wissenschaft selber zur Folge haben müsse.

Ich habe gezeigt, wie freudig das naive Denken bereit ist, die ihm mundgerecht gemachten Lehren des Materialismus zu empfangen, und zwar zunächst darum, weil sich das naive Denken ja fast ausschließlich in den Grenzen materialistischer Anschauungen bewegt. Aber dieses naive Denken ist vielfach im Irrthum befangen, weil es

sich vom Naheliegenden, Sinnenfälligen nicht zum entfernten Übersinnlichen zu erheben vermag, und weil es selbst dort, wo sich ihm die Erscheinungen des Übersinnlichen unabweisbar aufdrängen, stets einen concreten Träger derselben anzunehmen geneigt ist.

Die Popularisirung einer strengen Wissenschaft macht es nothwendig, dass die Methode derselben sich ändert, dass sie in leichtfasslichen Sätzen ihre Lehren ausspricht. Dadurch nun wird es unmöglich, den ganzen Entwicklungsgang wiederzugeben, den die Idee gehen musste, um zur vollständigen Vollendung zu gelangen, denn dieser wird sich häufig über die Vorstellungen des gemeinen Mannes erheben. So gelangt man nun zur Abfassung von Sätzen, die einfach als Wahrheiten hinzunehmen sind, und Dogma ist nie Wissenschaft.

Dieses Streben des naiv Denkenden, wissenschaftliche Ergebnisse in kurze, leichtfassliche Sätze zu bringen, äußert sich z. B. in den abenteuerlichen Constructionen, die als angebliche Ergebnisse des Darwinismus im Volke verbreitet sind.

Dadurch, dass einer größeren Menge die Möglichkeit gegeben ist, sich innerhalb eines wissenschaftlichen Gebietes — allerdings ganz äußerlich — zu orientiren, liegt die Gefahr, dass Unberufene in die Wissenschaft eindringen, und das hat nothwendig zur Folge, dass diese verflacht. Viele fühlen sich dazu gedrängt, ihre individuellen Meinungen von oft sehr fragwürdigem Wert in Büchern niederzulegen, und die Widerlegung derselben nimmt dem Fachgelehrten einen großen Theil jener Zeit weg, die er zu eigener, productiver Arbeit verwenden könnte.

Eine strenge Wissenschaft macht eben streng wissenschaftliche Voraussetzungen, die mühevolles Studium bedingen, welche sich nicht durch „den gesunden Menschenverstand“, an den so häufig die Autoren appelliren, ersetzen lassen. Kant sagt darüber: „Wenn Einsicht und Wissen auf die Neige gehen, alsdann und nicht eher sich auf den gemeinen Menschenverstand zu berufen, das ist eine von den subtilen Erfindungen neuerer Zeit, dabei es der schalste Schwätzer mit dem gründlichsten Kopfe getrost aufnehmen und es mit ihm aushalten kann. Solange aber noch ein kleiner Rest von Einsicht da ist, wird man sich wol hüten, diese Nothhilfe zu ergreifen. Und, beim Lichte besehen, ist dieser Appell nichts anderes als eine Berufung auf das Urtheil der Menge; ein Zuklatschen, über das der Philosoph erröthet, der populäre Witzling aber triumphirt und trotzig thut.“ *)

*) Kant, Prolegomena zu einer jeden künftigen Metaphysik. Ausg. Karl Schulz, S. 33 f.

Wo sich eine Lehre vor dem Forum der wissenschaftlichen Forschung nicht zu behaupten vermag, da wendet sie sich häufig an die Menge, und dieser Art der Popularisirung hat Kant in den oben citirten Worten deutlich genug das Urtheil gesprochen.

Eine Wissenschaft, die sich auf Voraussetzungen gründet, die dem menschlichen Bewusstsein nicht a priori gegeben sind, die eine hohe Stufe der menschlichen Erkenntnis darstellt, zu der man nur durch mühevolle Forschung gelangt, wird sich nie popularisiren lassen in dem Sinne, dass der gewöhnliche Mann mit der Summe der Anschauungen und Vorstellungen, die sein Bewusstsein ausmachen, in gleicher Weise zur Auffassung derselben befähigt ist, wie der mühsam arbeitende Forscher. Niemals ist es aber möglich, die Ergebnisse einer solchen Wissenschaft in einigen kurzen Sätzen zusammenzufassen, die nirgends das populäre Denken überschreiten.

Ein Brief — ein Bekenntnis.*)

*Von Dr. Ad. Jos. **Pick-Pohrlitz**.*

Hochgeehrter Freund!

Seit ich mich dessen erfreue, dass Sie mich Ihren Freund nennen, drängt es mich, Ihnen meine Überzeugungen über jene Fragen darzulegen, welche ich als die höchsten der Menschheit und des Menschen, wenn er diesen Namen verdienen soll, ansehe, d. i. meine Ansichten in politischer und socialer Beziehung und meine Ansichten über Religion. Zwar bin ich nicht der Meinung, zur Freundschaft sei eine vollkommene Übereinstimmung der Anschauungen nothwendig, aber kennen müssen sich Freunde gegenseitig und eine gewisse Harmonie in Bezug auf die heiligsten Dinge erscheint mir wesentlich. Ich setze eine solche Harmonie, die ja nicht in der Identität der Töne zu bestehen hat, zwischen uns voraus, und dies ist noch eine besondere Veranlassung mich auszusprechen. Ich bin nämlich keine Kampfnatur, möchte aber doch für meine Ideen wirken, — und könnte dies vielleicht durch Sie. — Freilich eine mündliche Besprechung würde ich vorgezogen haben; aber dazu ist vorläufig keine Aussicht. Doch nun zur Sache.

Wenn ich Ihre politische Thätigkeit richtig aufgefasst habe, stehe ich in Bezug auf politische und sociale Fragen auf einem etwas andern Standpunkte als Sie. Trotzdem ich nämlich von frühen Jünglingsjahren an sozusagen Proletarier war d. h. ein Mensch, der den harten Kampf ums tägliche Brot fast Tag auf Tag kämpfen musste, ja mir sogar Hungertage nicht fehlten; trotzdem ich wahrlich das Elend der untern Gesellschaftsschichten warm mitempfinde: — bin ich

*) Dieser an den Herausgeber des „Pædagogiums" gerichtete Brief dürfte auch in weiteren Kreisen gern gelesen werden, weshalb wir den Verfasser um die Erlaubnis zur Veröffentlichung baten. Dr. Pick ist unseren Lesern durch eine Reihe trefflicher Arbeiten längst bekannt und anlässlich seines 70. Geburtstages im vorigen Jahrgang unserer Zeitschrift (S. 590 ff.) kurz charakterisirt worden. D.

nicht Socialist oder Socialdemokrat.*) Ich möchte mich am liebsten als demokratisch-liberal bezeichnen, wenn der zweite Theil des Wortes heutzutage nicht mit Recht anrüchig wäre. Ich will damit sagen, dass ich die volle Gleichberechtigung, aber auch die volle Möglichkeit zur Auswertung seiner Persönlichkeit für jedermann gesichert haben will. Ich weiß wol, dass heutzutage die volle Auswertung der Persönlichkeit gar sehr auf Kosten der Unbemittelten geschieht. Das ist ein Missbrauch; ein durch den Gang der Entwicklung des Menschengeschlechtes gewordenes historisches Unrecht; aber abusus non tollit usum.

Als Staatsideal stelle ich mir nur den Rechtsstaat vor, der, was culturelle Aufgaben anbelangt, nur sozusagen im übertragenen Wirkungskreise handelt. Seine Steuern sind minimale und nur directe; sie beginnen erst bei einem solchen Einkommen, das mehr beträgt, als zum menschenwürdigen Dasein gehört, was sich natürlich nach den Verhältnissen der contribuirenden Orte richtet. In Städten wie Wien hätte diese Steuer erst beispielsweise gegenwärtig bei einem Jahreseinkommen von 3000 fl., hier in Pohrlitz bei 1500 fl. zu beginnen, anfangs langsam, bei höherem Einkommen in immer rascherem Procentsatz steigend. Ich kann nicht einsehen, warum ein Mann mit einer Million Jahreseinkommen nicht leichter 20% und mehr, als der mit 3000 fl. 3% zahlen könnte.

Dieser Staat, den ich mir sehr groß und natürlich republikanisch**) eingerichtet denke, hätte von den Culturaufgaben, wie gesagt durch Übertragung von den Einzelgliedern in seine Machtsphäre, nur solche zu erhalten, zu deren Durchführung die Einzelglieder nicht kräftig genug sind. [Großartige wissenschaftliche und Kunstinstitute, Universitäten, Hygiene, die großen Schutzbauten gegen Elementarereignisse, etwa Eisenbahnen (die ich aber auch lieber der Privatinitiative vorbehalten wissen wollte) u. dgl.]

Eines aber hat dieser Staat zu garantiren — ein Minimum von Einkommen (nicht ein Recht auf Arbeit), auf welches ohneweiters jeder Anspruch erheben darf. Dieses Minimum denke ich mir nicht

*) Da meines Erachtens die Tagespolitik nicht in das „Pædagogium“ gehört, und mir überdies ein authentisches Programm der Socialdemokratie nicht bekannt ist, glaube ich, auf dieses Thema hier nicht eingehen zu sollen. D.

**) Für die Republik sind meines Erachtens die gegenwärtigen Staaten, namentlich Deutschland und Österreich, noch nicht reif, weil der Bildungsstand der Gesammtheit noch viel zu mangelhaft ist, als dass er die Hoffnung auf Herrschaft der Vernunft und Moral aufkommen ließe. D.

so, dass es zur Noth vor Hungertod und Erfrieren schützt, sondern als ein allerdings nicht nach den Privatwünschen des Empfängers geregeltes, aber doch zum bescheidenen körperlichen Behagen genügendes. Ich leite dieses Recht des Einzelnen auf ein Existenzminimum daher, dass der Einzelne in einem Rechtsstaate einen Theil seiner Freiheit opfern muss, der unmöglich so groß sein darf, dass er gar nicht existiren könnte, was ihm doch im Urwalde möglich ist.

Dieser möglichst große Staat habe aus kleinen autonomen Gliedern zu bestehen, die etwa die Größe einer der kleineren österreichischen Provinzen hätten, oder genauer, deren Größe davon abhinge, wie weit die Interessengemeinschaft reicht. In allem, was nicht das Rechtsleben anbelangt, sollten diese Theile, abermals republikanisch, auf vollster Gleichberechtigung der Einwohner sich organisiren.

Selbstverständlich würde ich, wenn mir durch ein Mirakel die Macht erwüchse, in gesagter Weise die Welt umzugestalten, auch nicht einen Finger rühren. Dafür ist die Welt noch lange nicht reif, nicht Frankreich, nicht die Vereinigten Staaten, nicht die Schweiz. Nichts destoweniger sehe ich den geschilderten Zustand oder einen ähnlichen (ist Ihnen vielleicht die Schrift des Physikers und Denkers Popper zur Erinnerung an Voltaire bekannt?) als das ideale Ziel an, dem die Menschheit entgegenstrebt. Freilich muss man überzeugt sein, dass uns Jahrhunderte noch von einem solchen Ideal (dem man schließlich, wie jedem Ideal, sich nur nähern, nicht es vollkommen erreichen kann) trennen. Aber die gewaltigen Erfindungen der Neuzeit zeigen, glaube ich, deutlich, dass man jenem Ziele mit einer gewissen, allerdings minimalen Beschleunigung zustrebt, welche jedenfalls zunehmen dürfte, wenn das lenkbare Luftschiff — nur noch eine Frage der Zeit — zustande kommt.

Zwei Punkte habe ich in Bezug auf die auseinandergesetzte socialpolitische Ansicht zu berühren. 1. Wird die Garantirung des Existenzminimums nicht eine Aufforderung, eine Verlockung zur Faulheit sein? In seltenen, ich meine wol sehr seltenen Fällen gewiss. Derlei Ausnahmen muss man sich gefallen lassen. Im allgemeinen aber wird das Grundwesen des Menschen, welches ich darin erblicke, dass er sein Ich ins Unbegrenzte auszudehnen bestrebt ist, bewirken, dass die große Mehrzahl es vorziehen wird, sei es selbst nur das garantirte Minimum aus eigener Kraft bei selbst mühseliger Arbeit zu gewinnen, als es arbeitslos vom Staate zu erhalten. 2. Warum unter solchen Umständen nicht Socialist, Socialdemokrat, Freiland-Anhänger u. dgl.? Aus demselben Grunde! Solange wir nicht die geistige Natur des Menschen

zu ändern vermögen, wird uns weder ein Bienen-, noch ein Ameisenstaat naturgemäß sein. Nur infolge eines logischen und moralischen Fehlschlusses kann ich Herr über den Willen eines andern sein wollen; aber Herr meiner selbst will und muss ich sein. Ich sehe ein, der Mensch ist ein gesellschaftliches Wesen und gebe zu Gunsten dessen einen Theil meiner Freiheit auf, die doch der Wilde im Urwalde hat. Dafür verlange ich vom Staate nichts als die Sicherheit meines Lebens, meiner Arbeit und deren Früchte, die ich frei an wen immer vererben will. Ich will lieber durch eigene Schuld im Leben scheitern, als auf Commando anderer bei ägyptischen Fleischtöpfen sitzen. — Dabei bringe ich noch gar nicht in Anschlag, dass der Socialstaat die Cultur zu Grabe tragen müsste. Hochbegabte und von Haus aus reiche Leute werden immer in einer günstigern Position sein gegenüber den minder Begabten und Vermögenslosen, von den Reichen viele, die diesen Reichthum dem Unrecht früherer und jetziger Zeit verdanken; aber das liegt in der menschlichen Natur. Sorge nur der Staat für volle Freiheit eines jeden, so wird die Zukunft das Unrecht der Vergangenheit nach und nach verkleinern und mindern.

Ich komme nun zu meiner religiösen Überzeugung, von der ich glaube annehmen zu dürfen, dass sie fast genau der Ihrigen entspricht. Ich gehöre zu den entschieden Gottesgläubigen. Ich kann mir nämlich die Welt der Erscheinungen ohne Annahme einer geistigen Potenz absolut nicht erklären. Ich finde es sehr merkwürdig, dass sich die Naturforschung abmüht, alle Erscheinungen monistisch*) zu erklären und doch den einzig mir möglich scheinenden Weg zu einer monistischen Erklärung, die Annahme einer geistigen Potenz, nicht in Betracht zieht. Gewiss, je weiter die Forschung vordringt, umsomehr Beweise findet sie für die Einheitlichkeit sämmtlicher Erscheinungen; ich will sogar zugeben, dass es ihr dereinst gelingen werde, selbst die chemischen Elemente als Modificationen eines einzigen Urstoffs zu erklären. Aber zu diesem einzigen Urstoff wird die Forschung immer noch ein Zweites hinzufügen müssen, um aus ihm etwas anderes erwachsen zu lassen, sei es nur eine gleich ursprünglich ungleiche Vertheilung im Raume, sei es Bewegung.

Aber gesetzt, es wäre durch das Gesagte oder sonstwie die Grundursache aller materiellen Vorgänge gefunden; — die Umsetzung

*) Ich habe bisher noch immer gefunden, dass alle Naturforscher, welche die Welt monistisch zu erklären behaupten, falls sie es nicht bei einem sehr massiven Materialismus bewenden lassen, zuletzt doch immer zum Dualismus gelangen, so z. B. auch Darwin und Häckel. D.

der Schwingungen der Gehirnzellen in Wahrnehmungen u. s. w. ist es nicht. Es bleibt dies für alle Ewigkeit transcendent. In einer meiner Pestalozzi-Reden habe ich gesagt: „ . . . denken Sie sich ein für unsere Sinne vollkommen durchschauliches Hirn, denken Sie sich den Fortschritt so weit gediehen, dass wir, wenn uns jemand einen Gedanken mittheilt, alsbald wüssten, welche Schwingungen sein Gehirn macht und umgekehrt, wir könnten die Gehirnschwingungen sehen und daraus sogleich wissen, welche Gedanken dadurch rege geworden, — was wäre damit gewonnen? Gar nichts; denn der geistige Gedanke und die materielle Schwingung sind doch nicht identisch, wenn auch das eine das andere begleitet.“ Sagt mir ein Arzt, er habe den Menschen (natürlich seinen Körper!) bis ins kleinste untersucht und nichts von einer Seele, einer selbständigen geistigen Potenz gesehen; dann frage ich ihn, ob er die Umwandlung der Gehirnschwingungen in Gedanken gesehen? Wenn mir jemand dies zeigen könnte, dann gäbe ich mich überwunden. Und noch eins: das Organ welches uns diesen Gedanken gibt, ist selbst wieder das Gehirn. Dem Materialisten sagen seine Gehirnschwingungen: Alles ist Materie, der Geist ist nur eine Function ihrer Bewegung; meine Gehirnschwingungen sagen, es müsse außer der Materie ein geistiges Etwas geben. Wer oder was kann uns sagen, mit welchen Schwingungen die objective Wahrheit verbunden ist? Ich kann jenen begreifen, der an der Möglichkeit aller Erkenntnis zweifelt, den Atheisten nicht. Ich bin also fest überzeugt, dass ich eine Seele habe und dass es einen Gott gibt.

Ja! Aber was und wie dieser Gott ist, das weiß ich nicht. Ich weiß nicht, was er mit dem Menschen und der Menschheit will! Wäre wenigstens der Erde eine ewige Dauer beschieden, ich würde eine ins Unendliche sich steigernde Vergeistigung der Menschheit zwar nicht mit Gewissheit als das Ziel derselben (der Menschheit) annehmen, aber doch vermuthen dürfen. Aber was soll dies, wenn der immer wachsende Schatz geistiger Güter und sei es auch nach ungezählten Millionen von Jahren bis auf die geringste Spur verschwinden muss?

Nun da ich das nicht weiß und dabei bedenken muss, dass meine Erde nur ein Stäubchen in der unendlichen Schöpfung ist, werde ich mich bescheiden fügen und das für wahr halten, was mir meine Seele als wahr bezeichnet. Und die sagt mir zweierlei. Erstlich: Du darfst nicht anmaßlich sagen, Gott gleiche deiner Seele, aber immerhin darfst du ihn ähnlicher deinem Geiste als irgend welchem materiellen Gebilde annehmen und darfst ihm all' das, was in deiner Seele Edles und Gutes, Großes und Heiliges du findest, zur höchsten Potenz

gesteigert beilegen. Minder gewiss sagt mir mein Geist, dass meine Seele auch nach dem Tode fortdauere, wenn ich auch mit Ihnen annehme, dass die Abnahme der Geisteskräfte im Alter (und auch nicht der plötzliche Todesfall) nichts gegen die Unsterblichkeit beweisen. Dem aber sei, wie ihm wolle, so sagt mir mein Geist zweitens, dass meine eigene geistige d. h. ethische und scientifische Vervollkommnung, sowie die des ganzen Menschengeschlechtes das höchste Gut sei, das ich erstreben kann. Und so wenig ich auch leider Gelegenheit hatte historische Studien zu machen, finde ich doch in der Geschichte eine Bestätigung dessen, was mir meine Seele sagt. Ich finde, dass die Menschheit einem immer höheren Ziele zustrebt, dass sie mehr und mehr Macht über die Naturkräfte gewinnt und dass sich ihre moralischen Anschauungen mehr und mehr entwickeln, allerdings letztere viel langsamer, als ihre intellectuellen Kräfte wachsen (Buckle).

Diesem hohen Ziele nähert die Menschheit sich infolge der in den Menschen selbst gelegten Kraft, die allerdings nicht gleich ist in jedem Individuum und mitunter auf beiden — sagen wir auf allen Gebieten des Geistes hervorragende Genies erzeugt, welche Grundlagen zu gewaltigen Fortschritten bieten. Diese historische Thatsache ist mir die eine Offenbarung Gottes; eine zweite zeigt sich in meinem eigenen Herzen, eine dritte in der Natur. Offenbarungen anderer Art, ein directes Herabsteigen Gottes, ein außergesetzlicher (wunderbarer?) Eingriff in das Naturgesetz widerstreiten meiner Vernunft, widerstreiten meinem Gottesbegriffe, denn ich kann mir Gott nicht als einen Pfuscher vorstellen, der an seinem Werke nachträgliche Verbesserungen vornehmen muss. Diese landläufig sogenannten Offenbarungen sind entweder bewusste, in Märchen gekleidete Aussagen und Thaten der Religionsstifter — Märchen, bona fide um des daraus erwachsenden Guten willen erzählt, oder — die Handlungen und Aussagen werden später vom Volksgeist selbst in märchenhafte Hüllen gekleidet. Leider kam und kommt es überdies bei allen Religionen zwar nicht ausschließlich, aber doch vornehmlich von Seite der Priester zu Missbraush und Ausbeutung der Gläubigen.

Bei dieser Anschauung kann ich, abgesehen davon, dass jeder religiöse Glaube sich in jedem Individuum auch individuell wird gestalten müssen, eine beste Religion nicht anerkennen, weder das Judenthum, noch das Christenthum, noch den Buddhismus etc. Alle sind nur zeitliche und örtliche Entwicklungsstufen der Menschheit. Darum wäre es nach meiner Ansicht Pflicht aller jener, welche auf einem solchen Standpunkt stehen, so weit als es die Verhältnisse gestatten, sich auf einen rein humanen, rein ethischen, nicht auf einen christlichen zu berufen.

Ich unterlasse vorsätzlich, meine Meinung in Bezug auf Christenthum und Judenthum ausführlich darzulegen, obzwar ich glaube, dass das große Verdienst des Christenthums um Verbreitung der Cultur nur in der Beseitigung der lästigen Schranken des jüdischen, das Leben beengenden Gesetzes beruht und die von vielen Seiten in Anspruch genommene höhere Ethik des Christenthums nur in einer Unkenntnis des prophetischen Judenthums und der Entwicklung desselben überhaupt beruht. (Dreißig Jahre vor Christo fasste Hillel den obersten Grundsatz des Judenthums in den Worten zusammen: Liebe Gott über alles, deinen Nächsten wie dich selbst.) Vielleicht bin ich aber, obzwar ich mich ernstlich bemühe, objectiv zu urtheilen, durch Jugendeindrücke voreingenommen. Habe ich einmal das Vergnügen, Sie zu sprechen, dann wünschte ich dieses Thema ausführlich zu erörtern. — Aber gesetzt — nicht zugegeben, Christus wäre die moralischeste Persönlichkeit, die uns die Geschichte nachweist (ein Wunder müsste ja wieder angenommen werden, dass es in den ungezählten Jahrtausenden vor ihm und in den fast zwei Jahrtausenden nach ihm keine zweite gegeben habe); — so können wir sie doch nicht als den Schlusspunkt aller ethischen Entwicklung ansehen.

Ich habe nun in den früheren Jahrgängen des „Pædagogiums" und auch in den letzten gefunden oder zu finden geglaubt, dass Sie, hochgeehrter Freund, den christlichen Standpunkt möglichst wenig hervorkehren. Ich sage möglichst wenig, weil ich sehr wol weiß, dass wir in Europa noch lange nicht jene Pressfreiheit haben, um ganz offen reden zu dürfen, und auch weiter weiß, dass selbst, wenn die Gesetze es gestatten, ein so freies Blatt im Kampfe mit dem mächtigen Rückschritt erliegen müsste. Ich las also aus dem „Pædagogium" heraus, dass Sie Ihre Leser, die Lehrer, nach und nach auf diesen hohen Standpunkt der Ethik erheben wollen; ich lese es noch heraus, nicht zum wenigsten aus einer Anzahl trefflicher Artikel Ihrer Mitarbeiter und aus Ihren eigenen, sowie aus Ihren Bemerkungen zu einigen der ersteren. Aber doch finde ich mitunter, dass ein oder der andere Verfasser, da wo es mir nicht nöthig erscheint, auf den christlichen Standpunkt zurückkommt — ich möchte sagen mit ihm kokettirt. Ich will nur eines Artikels gedenken. Da ist im December- und Januar-Heft eine Studie von Landmann: „Zur ethischen Reform der heutigen Schulen." Obzwar ich nach meinem Standpunkt nicht mit allem und jedem einverstanden bin, was L. sagt, so haben mich seine Worte doch höchst sympathisch berührt. Da finde ich denn auf S. 142 dem Menschenthum das „Einige Christenthum" substituirt. Wie stimmt

das zu dem wenige Zeilen früher Gesagten, dass in den ethischen Unterricht „Stellen aus dem Talmud, dem Koran, selbst aus chinesischen, indischen und persischen Religionsbüchern aufzunehmen sind"? Wenn ich L. richtig verstehe, so steht er auf rein ethischem Standpunkt und macht diese Concession nur zu Gunsten der jetzt in Deutschland herrschenden reactionären Stimmung und Strömung; war es aber hier nothwendig?

Vielleicht wird der Einwand erhoben, was schadet es, wenn wir unter dem Deckmantel des Christenthums, da wir es uns ja zum reinen Humanismus ausgestalten, für die Zwecke des letzteren wirken? Ich könnte entgegnen, wenn es auch nicht schaden sollte, so ist es doch ein falscher Standpunkt, ein nicht menschenwürdiger, eine Degradation des Menschenthums und der Menschheit; — und Wahrheit und Klarheit sollen das Banner des Kampfes für eine gute Sache sein. Aber es schadet positiv; denn eine große Zahl von Lesern fasst es anders auf, sucht und findet darin etwas Mystisches und überdies — die Kinder, die Schüler, die folgende Generation fällt in den alten Wahn zurück.

Ich muss, um mich ganz verständlich zu machen, noch etwas berühren. Ich möchte ja nicht dem subjectiv überzeugten gläubigen Manne seinen ihn beglückenden Wahn nehmen. Wenn er seiner Überzeugung treu lebt, so kann ich ihm meine Achtung nicht versagen. Das alte Weib, das vor der Minerva auf der Ringstraße auf den Knien rutschend ihre inbrünstigen Gebete an die vermeinte Heilige, die sie schützen soll, sendet, erscheint mir ehrenwerter, als jene, die den gleichen Glauben simulirend die Gläubigen für ihre egoistischen Zwecke ausbeuten. Ich werde der alten Frau ihren Wahn nicht nehmen wollen; ich kann ihn nicht nehmen, ich kann nur ihr beseligendes Gefühl trüben; denn ihr fehlen die Vorbedingungen für das Verständnis. Aber das Lesepublicum des „Pædagogiums" sind ja Lehrer und zwar die geistige Elite des Lehrerstandes; der darf die Vorbedingung nicht fehlen. Darum meine Bemerkung über den Landmann'schen Artikel, die sich mir auch bei manchen anderen aufgedrängt hat.

Ethische Gesellschaft! Wäre ich in Amerika, würde ich ohneweiters beitreten; denn dort dürfte ich hoffen, durch freie Äußerung meiner Meinung im Interesse der Ethik wirken zu können. Hier trete ich nicht bei, wie ich trotz Aufforderung auch den Freimaurern nicht beigetreten bin, obzwar ich die Tendenzen in beiden Fällen billige. Denn der Boden Europas scheint mir nicht geeignet für das Wirken

der ethischen Gesellschaften zu sein. Wie soll ich für Verbreitung ethischer Ideen wirken, wenn ich Politik und Religion nicht in Betracht ziehen darf, wenn ich das, was ich in beiden Beziehungen als durchaus gegen jede Ethik verstoßend ansehe, nicht als solches bezeichnen darf? Nur in dem Falle, wenn ich über größere materielle Mittel verfügte, würde ich es für Pflicht halten beizutreten, um den Zwecken der Gesellschaft einen Theil dieser Mittel zuzuwenden; würde mich aber activ weiter nicht betheiligen.

Und nun bitte ich, hochgeehrter Freund, um Entschuldigung wegen meines ungebürlich langen Briefes und bin mit aufrichtiger Hochachtung

Ihr
ergebener Freund
Dr. Ad. Jos. Pick.

Pohrlitz, Mähren.
28. 1. 95.

Die Behandlung von Schiller's „Kampf mit dem Drachen" beim Unterricht im Deutschen in Oberclassen gehobener und höherer Schulen.

*Von Director **Albr. Goerth**-Insterburg.*

Gedichte wie Schiller's „Kampf mit dem Drachen" werden noch zur Lyrik gerechnet, obwol sie zur epischen Dichtkunst gehören. Im Hinblick auf die alte Zeit, in der solche Gedichte nur zu dem Zwecke geschaffen wurden, um von einer Gemeinschaft gesungen zu werden, bezeichnet man sie noch heutzutage als „erzählende Lieder", obwol sie sich nur zum freien kunstvollen Vortrage (Declamiren) eignen.*)

Beim Unterrichte über lyrische Gedichte aller Art hat sich der Lehrer die Frage vorzulegen, wie diese kleinen lieblichen, feinen Kunstwerke der Jugend gewinnbringend erörtert und zugänglich gemacht werden sollen.

Der Lehrer soll stets „mit gegebenen Größen rechnen", soll genau wissen, wie weit die Fassungskraft seiner Schüler reicht, um weder zu Schweres, noch zu Leichtes zu geben.

Halten wir zunächst an der Wahrheit fest: Die Kinder bleiben alle ohne Unterschied bis zum reiferen Jünglings- und Jungfrauenalter **im stofflichen Genießen dieser wie aller Kunstwerke befangen.****) Darum wäre es „verlorne Liebesmüh", mit ihnen die feinen echt lyrischen Gedichte, die echt sangbaren Lieder und die feinen Sinngedichte, eingehend zu besprechen und sie dadurch zum feineren ästhetischen Genießen zu führen. Diese kleinen herrlichen Schätze trage man gut, wo möglich mit kunstvoller Declamation vor und ver-

---

*) Es ist sehr thöricht, noch immer die alten Bezeichnungen „Romanzen" oder „Balladen" aufrecht erhalten zu wollen. Will man diese Gedichte nicht zur epischen, sondern zur lyrischen Kunst zählen, so nenne man sie „erzählende Lieder".

**) Über den Unterschied zwischen stofflichem und wahrem Kunstgenuss studire man Albr. Goerth's „Einführung in das Studium der Dichtkunst". Leipzig, Julius Klinkhardt.

anlasse die Schüler, jedes Gedicht sehr genau, streng wörtlich auswendig zu lernen. Wer von diesen Schätzen Gewinn ziehen will, muss sie jeden Augenblick in freier und müheloser Wiederholung sich vorführen können, muss sie Vers für Vers ganz zu seiner Verfügung haben. Man beschränke sich höchstens auf die nothwendige Erklärung einiger Metaphern. Man möge sich wol hüten, diese kleinen Kunstschätze durch Betrachtungen zu verwässern! Aber Ausdrücke, wie die von Lenau: „Der Lenz hat Rosen angezündet an Leuchtern von Smaragd im Dom", oder „der grüne Baum taucht mit allen Zweigen in den lichten Himmelsraum" müssen freilich kurz erklärt werden.

Geringere Schwierigkeiten bietet größeren Kindern die Auffassung des Inhalts der Erzählung, das Epische. Mit ein wenig Nachhilfe, mit Hilfe von einigen geschickt und kunstgerecht gestellten Fragen und darauf folgenden Zusammenfassungen wird es überall gelingen, den Inhalt der „erzählenden Lieder" in kurzem Vortrage wiederzugeben. Wenn der Lehrer es nie unterlässt, nach den selbständigen Versuchen seiner besten Schüler den Inhalt in einem Mustervortrage zu geben, so wird er in dieser Richtung gar bald erfreufreulichen Fortschritt merken.

Die Auffassung des epischen Gehaltes wird den Kindern oft erschwert durch die Ausdrücke und Bilder, die der griechischen Mythologie entlehnt sind, sowie durch einzelne Metaphern. Man ist daher genöthigt, diese Schwierigkeiten wegzuräumen, d. h. alles Unbekannte zu erklären. Da diese Erklärungen dem Hauptzwecke des Unterrichts nur untergeordnet sind, so hat man sie so kurz wie möglich zu geben. Verschlossen ist sämmtlichen Zöglingen in diesem Alter die Idealisirung des Stoffes*), die künstlerische Verarbeitung mit sittlichen und religiösen Ideen und demgemäß der ethische Gehalt und der künstlerische Wert der Gedichte. Hier heißt es den Hebel einsetzen; hier soll der Lehrer seine ganze Kunst aufbieten, um die rechte Aufklärung und Belehrung zu geben.

---

*) Diese kunstvolle Idealisirung ist durchaus nicht zu verwechseln mit dem äußeren Ausputz, mit dem „Schmuck", den der Dichter der Fabel, dem Stoffe verleiht. Solchen Ausputz findet man nur in den Kunststücken der Rhetorik. Aber zwischen blos rhetorischen Künsteleien und echten dichterischen Kunstwerken ist ein sehr großer Unterschied. Ich muss wiederum auf mein Werk: „Das Studium der Lyrik" hinweisen; denn in keinem anderen Werke ist dieser Unterschied beleuchtet worden. Meine Arbeit kann leider nur von wahren Freunden der Dichtkunst recht gewürdigt werden!

Bei den „erzählenden Liedern“ bietet diese Aufgabe die wenigsten Schwierigkeiten; namentlich bei Behandlung der Gedichte unseres Schiller. Der große Künstler idealisirt diese Gedichte wie seine Dramen: er lässt die in ihnen auftretenden Personen nach Ideen handeln und gibt als Inhalt einen Lebenskampf, der um solcher Ideen willen geführt wird. Da ist die Idealisirung des Stoffes so klar, dass der Lehrer nur nöthig hat, die handelnden Personen zu beleuchten, deren Charaktere (Wesen, Willen) in den im Stücke gegebenen Hauptzügen zu erörtern, Aufgabe und Ziel des Kampfes klarzulegen und das Erörterte übersichtlich zusammenzufassen. Sobald die Zöglinge im Stande sind, z. B. im „Taucher“ uns die Handlungen des Jünglings, des Königs, der Königstochter in ihren Beweggründen zu schildern und die Gefühle der zuschauenden und theilnehmend abwartenden oder auf die Erzählung lauschenden Menge darzulegen, so haben sie das Gedicht so weit verstanden, wie in diesem Lebensalter ihre Fassungskraft reicht, und man darf ein feineres Verständnis getrost der Zukunft überlassen. Alles ästhetisirende Schwatzen, zu dem die Verfasser von „Erläuterungen“ und „Commentaren“ zu deutschen Dichtern den Lehrer verführen wollen, würde bei diesem Unterricht nur dazu dienen, den guten Eindruck einer solchen Aufklärung zu zerstören, mindestens ihn abzuschwächen. Höchstens darf man sehr vorgeschrittenen Schülern und Schülerinnen, die etwa im 15. Lebensjahre stehen, Belehrungen über die „tragischen Gefühle“ geben, die Schiller in mehreren seiner erzählenden Gedichte sowie in seinen Dramen so wunderbar fein zu erregen, zu „wecken“ weiß. Wenn die Schüler im Stande sind, die handelnden Personen in ihren Eigenschaften und Beweggründen zu begreifen, so haben sie mit diesem Verständnis zugleich den **ethischen** Gehalt des Gedichtes erfasst, d. h. die Bedeutung der Handlungen und der ganzen Erzählung für ihr sittliches Leben und Streben gewonnen. Hier bei solchen köstlich fein gegebenen Lehren noch moralischen Betrachtungen anhängen, hieße alles verwässern und verderben.

Den vorstehenden Erörterungen gemäß soll die Behandlung von Schiller's „Kampf mit dem Drachen“ hier praktisch vorgeführt werden. Wie hervorgehoben wurde, gilt es, den Zöglingen den sittlichen Wert der vorgeführten Thaten klar zu machen, sie über die Haupteigenschaften, den Charakter, d. h. das Wesen, den Willen der handelnden Personen und deren Gesinnungen zu unterrichten.*)

---

*) Die Gesinnung nennt Schiller im „Wallenstein“ „des Menschen Kern“,

Nachdem der Lehrer das Gedicht Stiophe für Strophe im Zusammenhange ohne Unterbrechung so schön wie möglich vorgetragen hat, folgen die nöthigen Sacherklärungen. Man gebe sie kurz in zusammenhängendem Vortrage. Wie in der Geschichtsstunde werden Namen und Jahreszahlen sowie ungewöhnliche Ausdrücke vorher an die Wandtafel geschrieben; wenn es nöthig ist, wird wol auch eine kleine geographische Zeichnung entworfen. (Hier zeichne man die Halbinsel Kleinasien und die Insel Rhodos.) Man kann nie genug Wiederholungen anstellen!

Vortrag: Die Handlung spielt auf der Insel Rhodos in der Nähe der Südwestküste von Kleinasien, zur Zeit als der Johanniterorden von der Insel Besitz genommen hatte. Dieser geistliche Ritterorden war in Jerusalem kurze Zeit vor dem ersten Kreuzzuge (1048) gestiftet worden und hatte sich's zur Pflicht gemacht, kranke arme Pilger zu verpflegen. Deshalb nannten die Mitglieder sich auch Hospitalbrüder. So wird's verständlich, dass der Ordensmeister, wie es hier heißt, im Kloster die „Ritter des Spitals" versammelt. Da der Orden die Insel Rhodos 1309 eroberte, so mag man als Zeit der Handlung die erste Hälfte des XIV. Jahrhunderts annehmen. Wiederholt dies!*)

L. Der Held der Erzählung hat einen Drachen, einen Lindwurm getödtet und das Land von einer schweren Plage befreit; denn nach dem Ausspruche des froh erregten Volkes hat das Unthier Hirt und Herden verschlungen. Nach der alten Sage hatte solch ein Ungeheuer die Gestalt eines mächtigen Krokodils; die Füße waren mit Krallen bewehrt; den langen, schuppigen Schwanz konnte es wie die Schlange ihren Leib zusammenringeln, beim Kampfe um Ross und Reiter schlingen. Unser sagenhafter deutscher Held Siegfried erschlägt einen feuerspeienden Drachen mit riesigen Fledermausflügeln. Wiederholt den Vortrag!

L. Der Sieger spricht von Helden, die „zu der Götter Glanz und Ruhm erhob das blinde Heidenthum". Er denkt dabei an die Heroen

---

aus dem sein Wollen und sein Handeln entspringt. Aus der Gesinnung stammen die zu Thaten treibenden Ideen; sie leitet uns an, auch fremde Ideen anzunehmen und unser Thun und Lassen auch nach ihnen zu regeln. Darum kann eine neue Idee oft Tausende und Hunderttausende begeistern.

*) Man suche in Oberclassen die Zöglinge fleißig an zusammenhängende Vorträge zu gewöhnen. Kleine Ausarbeitungen, die in der deutschen Stunde „auf Hause" aufgegeben werden, möge man stets auch als freie Vorträge fordern. Diese freien Vorträge machen tüchtigen Schülern und Schülerinnen gar bald große Freude.

oder Halbgötter der alten griechischen Sage. Der Heros Herkules befreite seine Mitbürger von dem furchtbaren Nemeischen Löwen, von der schrecklichen Lernäischen Schlange; der Heros Theseus besiegte und erschlug auf der Insel Kreta in den Irrgängen des Labyrinths das Ungeheuer Minotaurus, um seine dem Tode geweihten Gefährten zu retten; der Heros Perseus setzte sein Leben ein, um die Königstochter Andromeda vor dem Tode durch ein Seeungeheuer zu bewahren. Diese Helden ließen sich, wie der Dichter sagt, ihr Blut nicht dauern. Wiederholt das Vorgetragene!

Nach diesen kurzen, wie hier im Zusammenhange vorgetragenen Belehrungen veranlasse man die Kinder, sich die Haupthandlung, den Kampf mit dem Drachen, nach allen Seiten hin klar vorzustellen. Dazu sind einige Fragen nothwendig. Man wähle sie so, dass die Antwort in Form einer kleinen Erzählung gegeben werden muss.

L. Der Dichter schildert uns, wie das Volk in der Stadt Rhodus sich zusammenrottet, wie bei einer Feuersbrunst wild schreiend durch die Straßen rennt. Beschreibt mir die Veranlassung dazu!

K. Ein junger Ritter hat den Schrecken der Insel, den Lindwurm getödtet und lässt das Ungeheuer hinter seinem Rosse her durch die Straßen bis nach dem Kloster schleppen, um dort dem Ordensmeister über seine That Bericht abzustatten.

Der Lehrer halte darauf, dass die Antwort in dieser Vollendung gegeben werde. Er wird dazu wol einiger Nebenfragen bedürfen.

L. Denkt euch im Kloster einen mächtigen Saal. Auf einem erhöhten Raume am Ende desselben sitzen die zum Rathe versammelten Ritter, an ihrer Spitze der Ordensmeister. Das Volk ist in den Saal gedrungen und hat den weiten Raum bis zu den Stufen angefüllt, die auf den erhöhten mit einem Geländer versehenen Platz führen. Somit kann jeder hören, was der junge Ordensritter seinem Meister erzählt, und wie dieser Gebieter die Erzählung aufnimmt. Wiederholt diese Darstellung!

L. Bevor wir besprechen, in welcher Weise der junge Held vom Ordensmeister empfangen und behandelt wird, wollen wir uns den Kampf selbst vorführen. Zunächst die Vorbereitung. Weshalb hatte er Ursache, sehr vorsichtig zu sein?

K. Fünf der besten Ritter waren im Kampfe mit dem Drachen untergegangen.

L. Die Tapferkeit allein konnte nicht siegen. Welche Eigenschaften musste er deshalb außerdem noch anzuwenden suchen?

K. List und Klugheit.

L. Die klug ersonnenen Vorbereitungen konnte er auf der Insel nicht ausführen, ohne seine Absicht zu verrathen. Er nimmt daher Urlaub, um in der fernen Heimat unbeobachtet handeln zu können. Beschreibt mir seine Vorbereitungen.

K. Er lässt durch einen Künstler aus Holz das Bild eines Drachen anfertigen, hetzt zwei mächtige Doggen täglich an, das Holzthier am Bauche zu packen und spornt sein Ross, um es an den Anblick des Ungeheuers zu gewöhnen.

L. Durch welche Vorsicht war es ihm möglich geworden, das Thier nach Gestalt und Farbe dem Künstler genau zu beschreiben?

K. Er hatte es auf der Insel aus sicherem Verstecke genau beobachtet.

L. Beschreibt mir den Drachen!

L. Warum lehrt er die Hunde, das Thier von der Seite anzufallen und beim Bauche zu packen? (Macht mir's klar, dass er bei der Abrichtung der Hunde kluge Vorsicht zeigt.)

L. So vorbereitet eilt der Held nach Rhodus zurück und unternimmt den Kampf. Beschreibt den Schauplatz! die fromme Vorbereitung! Beschreibt den Anfang des Kampfes bis zum Augenblicke der höchsten Gefahr! Beschreibt die Rettung und den Ausgang!

Da die Kinder alle diese Schilderungen nur mangelhaft geben, so ist's des Lehrers Pflicht, sie zuletzt im Zusammenhange musterhaft vorzutragen und diesen Vortrag von den besten Schülern oder Schülerinnen wiederholen zu lassen. Diesen Mustervortrag mag man als Thema zu einem deutschen Aufsatze geben und darnach fordern, dass jedes Kind sich nach dem Niedergeschriebenen zu freiem mündlichen Vortrage vorbereite.*) Der Mustervortrag könnte hier wie folgt lauten:

„Der Ritter hatte den Lindwurm aus sicherem Verstecke in der

---

*) Es wäre sehr thöricht, eine Präparation zu freiem mündlichen Vortrage ohne solch eine schriftliche Ausarbeitung zu fordern. Es ist das Zeichen eines Stümpers oder Anfängers in der Lehrkunst, von den Zöglingen zu verlangen, dass sie sich auf die Vorträge, die in der Geschichts-, Geographie-, Naturgeschichts-, Literaturgeschichts- und Religionsstunde gehalten werden, „zu Hause präpariren sollen". Wenn solch ein Herr noch verlangt, dass sie während dieser Vorträge Notizen machen oder „nachschreiben", so verdient er unter Umständen, falls er nicht Belehrung annimmt, aus der Anstalt gewiesen zu werden.

Nähe beobachtet und sich des Thieres Aussehen, die Farbe, den Bau und die Bekleidung der einzelnen Körpertheile, sowie deren eigenthümliche Bewegungen fest eingeprägt. Das Drachenbild, das der fremde Künstler nach seinen Angaben aus Holz anfertigte, zeigte ein riesiges Krokodil mit langem, in Windungen gerolltem Schwanze. Der Leib ist am oberen Theile mit Hornschuppen bedeckt, dunkelgrau, ruht auf vier kurzen, mit Krallen bewehrten Eidechsenfüßen. Der aufgesperrte, blutrothe Rachen hat furchtbare Zähne. Die ganze Unterseite ist von den Vorderfüßen ab mit weicher Haut bekleidet. Das Streitross und die Hatzhunde, welche bei gefährlichen Jagden dem Menschen unentbehrlich sind, scheuten bei dem ungewohnten entsetzlichen Anblicke angstvoll zurück. Darum galt es für den Ritter, sie allmählich an den Anblick zu gewöhnen und sie zu lehren, ihm beim Kampfe in der rechten Weise beizustehen. Er spornt sein Ross, bis es muthig auf den Drachen lossprengt; er lehrt die Hunde, das Thier unten am Bauche zu packen und es zu diesem Zwecke von beiden Seiten anzufallen. Nach diesen Vorbereitungen eilt er nach der Insel zurück, um hier den Kampf mit dem wirklichen Drachen auszuführen. Nachdem er oben im Kirchlein gebetet, sich Gottes Schutz empfohlen und seine Waffen angelegt hat, besteigt er das erprobte Ross und nähert sich der Drachenhöhle. Die flinken Hunde jagen das Unthier auf, weichen aber schnell zurück, als es den furchtbaren Rachen öffnet, zischend den giftigen Athem ausstößt und „winselnd wie der Schakal heulet“. Nun sprengt der Ritter auf den Lindwurm ein und sucht ihn durch einen kräftigen Wurf mit dem Jagdspeere zu durchbohren. Aber der Speer prallt vom Schuppenpanzer ab, und ehe er eine bessere Stelle ausspähen kann, bäumt sich das entsetzte Ross und zwingt ihn abzusteigen. Er zieht das Schwert und sucht mit wuchtigen Hieben das Thier zu verwunden. Aber auch die Schwerthiebe treffen nicht tödtlich, so dass das Unthier Zeit gewinnt, den Ritter mit dem Schweife zu Fall zu bringen. In diesem gefährlichen Augenblicke werfen die erprobten Doggen sich von beiden Seiten auf den Drachen und beißen sich im weichen Fell des Bauches fest. Dadurch gewinnt der Held Zeit, sich zu erheben, die tödtlichste Stelle auszuspähen und dem Thiere das Schwert in den Leib bis durchs Herz zu stoßen. Er wird dabei von der Last des sterbend hinsinkenden Unthiers so schwer bedrückt, dass ihm die Sinne vergehen. Aber die herbeieilenden Knappen befreien ihn, und die Freude über den errungenen Sieg gibt ihm in der freien Luft gar bald seine frühere Stärke und Frische wieder.

Nach diesem im wesentlichen nur vorbereitenden Unterricht beginnt der schwierigste Theil unserer Aufgabe: die Belehrung über den sittlichen Wert der vorgeführten That, über die Gesinnung, die Ideen, die den Helden dazu getrieben haben, und sein Handeln dem Ordensmeister gegenüber bestimmen.

Wer diesen schwierigsten Theil seiner Aufgabe als echter würdiger Lehrer, als praktischer Künstler ausführen will, hat vorher das gestellte Thema sich selbst in allen Einzelheiten goldklar zu erörtern und sich die einzelnen Theile genau zu merken. Denn nur unter dieser Vorbedingung ist es möglich, die Kinder mit Hilfe der Fragekunst anzuleiten, diese Erörterungen leicht zu begreifen und die Resultate der Besprechung als Gewinn in das Gedächtnis und das Gemüth aufzunehmen.*)

Ausarbeitung des Lehrers.

Durch das Gespräch zwischen dem Ritter und dem Ordensmeister wird der Charakter des jungen Helden klar enthüllt; seine That wird wie die eines Angeklagten durch ein strenges Verhör sorgfältig beleuchtet. Der Ordensmeister zollt dem bewiesenen kühnen Muthe volle Anerkennung; dann aber fragt er mit strengem Blicke:

„Doch sprich, was ist die erste Pflicht
Des Ritters, der für Christum ficht,
Sich schmücket mit des Kreuzes Zeichen?“

Als der Jüngling mit edelm Anstand antwortet, diese Pflicht sei der Gehorsam gegen das Ordensgesetz, ertönt aus des Gebieters strengem Munde sein Verdammungsurtheil:

„Diese Pflicht, mein Sohn, versetzt
Der Meister, hast du frech verletzt.
Den Kampf, den das Gesetz versaget,
Hast du mit frevlem Muth gewaget.“

*) Ich weiß aus Erfahrung, dass solche Vorbereitungen große Mühe machen. Um über Schiller's Gedichte in dieser kunstgerechten Weise unterrichten zu können, habe ich für jedes seiner lyrischen und jedes seiner dramatischen Gedichte besondere schriftliche Ausarbeitungen gemacht. Sie füllen einen stattlichen Band aus. Erst nach jahrelangen schriftlichen Vorbereitungen ist es mir gelungen, mich so zu üben, dass ich mich jetzt auf die Behandlung ähnlicher Gedichte in den Oberclassen unserer höheren Töchterschule nur mündlich vorzubereiten brauche. Aber man irre sich doch ja nicht! Solche schriftliche Vorbereitungen sind für jeden Lehrer des **Deutschen** Jahre und Jahre hindurch **unerlässlich.** Wer diese Mühe scheut, bleibt bei diesem Unterrichte sein Lebenlang ein Pfuscher, mindestens ein Stümper, mag er seminarisch oder akademisch gebildet sein. Da gilt keine Ausnahme; dies Urtheil gilt auch für hochbegabte Menschen.

Der Eindruck dieser ernsten und strengen Worte betrübt uns um so tiefer, je zuversichtlicher wir hofften, unsern Liebling geehrt zu sehen. Und doch dürfen wir dem Richter nicht Unrecht geben; denn die Heiligkeit des Gesetzes darf durch niemand in der Welt angetastet werden. Der edle, die Welt erhaltende Bau der sittlichen Einrichtungen kann uns Menschen nur bei solcher Strenge zum Heile gereichen. Diesen heiligen Sittengesetzen gegenüber gibt es keine Ausnahmestellung; ihnen soll selbst der Begabteste und Größte sich mit Selbstbeherrschung und Selbstverleugnung willig unterordnen.

Der Jüngling bittet auf diese Anklage um Gehör. Die nun folgende Vertheidigung macht uns mit den Beweggründen bekannt, die ihnzum Handeln getrieben haben. Sie entspringen aus einem Gemüthe, das mit heiliger idealer Liebe zu allem Großen, Guten und Schönen erfüllt ist und von den erhabensten aus dieser Liebe stammenden Ideen geleitet wird. Wol haben Unmuth über den Tod der fünf wackeren Freunde, die dem Drachen zum Opfer fielen, und „Streitbegier", das rücksichtslose kühne Verlangen einer echten Ritternatur nach Gefahren und Kämpfen, bei dem Entschlusse, den Kampf zu wagen, als bedeutende Hebel mitgewirkt. Aber am mächtigsten haben ihn die Ideen getrieben, die dem echten Ritterthum des Mittelalters als kategorische Imperative galten: „Du sollst dich der Kirche weihen, die falschen Götter bekämpfen; aber nicht minder bist du verpflichtet, für alle Schwachen, Bedrängten, Unglücklichen mit deinem Herzblute einzustehen. Der echte Ritter

„Gesandt ist er der Welt zum Retter;
Von jeder Noth und jedem Harm
Befreien muss sein starker Arm."

Sein edles Gemüth konnte es nicht ertragen, seine Mitbürger leiden zu sehen und zu thatenlosem Zuschauen verurtheilt zu sein. Der Jammer der armen Hirtenfamilien, deren Väter jüngst dem Unthier zum Opfer gefallen waren, gibt den Ausschlag. Er folgt der mahnenden Stimme seines Herzens und beschließt selbst gegen das strenge Verbot den Kampf zu wagen. Zu seiner Rechtfertigung sagt er sich, dass der Meister das Verbot nur gegen unbesonnene Tollkühnheit gerichtet haben könne und darum ist er überzeugt, im Sinne des Gesetzes zu handeln, wenn er neben Kühnheit List und klug gewandten Sinn zu Hilfe nimmt. Dann mag er siegen oder untergehen: er lebt oder stirbt in dem Bewusstsein recht gehandelt zu haben. Wir Zuhörer zollen diesen Gedanken und Beweggründen vollen Beifall; hören deshalb die Erzählung von der Vor-

bereitung und dem gefährlichen Kampfe mit herzlicher Theilnahme an und fordern zuletzt wie die Menge und sogar die Ordensritter verlangen, dass der Meister des Jünglings Heldenstirne mit dem ihm gebürenden Lorbeer krönen solle.

Aber der Mensch übersieht in Liebe und Bewunderung nur zu leicht Fehler, die den strengen und ganz unparteiischen Richter zwingen, selbst den zu verurtheilen, dem sein Herz die höchste Ehre erweisen möchte. Diese Wahrheit wird uns klar, als der Meister das strenge Wort spricht:

„Ein Gott bist du dem Volke worden;
Ein Feind kehrst du zurück dem Orden.
Und einen schlimmern Wurm gebar
Dein Herz, als dieser Drache war.
Die Schlange, die das Herz vergiftet,
Die Zwietracht und Verderben stiftet,
Das ist der widerspenst'ge Geist,
Der gegen Zucht sich frech empöret,
Der Ordnung heilig Band zerreißt;
Denn der ist's, der die Welt zerstöret.
. . . .
Es stifteten auf heilg'em Grund
Die Väter dieses Ordens Bund,
Der Pflichten schwerste zu erfüllen:
Zu bändigen den eignen Willen.
Dich hat der eitle Ruhm bewegt,
Drum wende dich aus meinen Blicken!
Denn wer des Herren Joch nicht trägt,
Darf sich mit seinem Kreuz nicht schmücken."

Trotz aller Sophismen der Liebe und Bewunderung können wir dem strengen Meister nicht unrecht geben. Wer vermag dem Menschen ins Herz zu schauen? Es gibt freilich Fälle, in denen es dem wackern Manne zur Ehrenpflicht wird, das vorgeschriebene starre Gesetz zu übertreten; aber liegt solch ein Fall hier vor? „Wir sollen stets so handeln, dass unsere Grundsätze allgemeines Sittengesetz werden können." Wenn der versteckte Vorwurf des Meisters auf Wahrheit beruht; wenn der Held dem Streben nach eitlem Ruhme, nach Abenteuern, nach Volksgunst zu sehr Raum gegeben hat, so dürfen wir nicht zögern, dem Meister die Worte der Verurtheilung nachzusprechen:

„Dich hat der eitle Ruhm bewegt;
Drum wende dich aus meinen Blicken!
Denn wer des Herren Joch nicht trägt,
Darf sich mit seinem Kreuz nicht schmücken." .

Hier handelt es sich um **die Probe**, sie allein vermag zu zeigen, ob unser Liebling wahrhaft edel und unserer ganzen Liebe würdig gehandelt habe.

Auf diese Hauptprobe hat der große Dichter den herrlichen Schluss, die Katastrophe, gebaut. Wie die Menge in blindem Wüthen tobend ausbricht, um ihrem Lieblinge die Anerkennung mit Gewalt zu verschaffen; wie die Ordensbrüder in Anerkennung der sittlichen Berechtigung des Meisters nur um Gnade flehen: da übt der Jüngling in echter Bescheidenheit und Selbsterkenntnis die schwerste aller Pflichten aus: Er bändigt den eigenen Willen, und im vollen Bewusstsein der wahren Würde seiner Handlung und zugleich in Ehrfurcht vor der Heiligkeit des Gesetzes legt er

„. . . still von sich das Gewand,
Und küsst des Meisters strenge Hand
Und geht."

Diese wahrhaft heldenmüthige Probe versöhnt uns alle. Wie der bisher so strenge Meister ihn zurückruft, ihn liebevoll umarmt, da wird's in unserm Gemüthe hell und warm wie von Frühlingssonnenschein. Wir haben edelstes, herrliches menschliches Thun kennen gelernt und fühlen uns erhoben durch den schönen Gedanken, dass der Mensch fähig ist, nach dem Göttlichen zu streben, und dass es ihm bei wirklich wackerem Streben möglich wird, um des heiligen Ideals willen selbst die schwersten Pflichten zu erfüllen.

Die geehrten Leser werden uns wol recht geben, dass eine so sorgfältige klare Einsicht in den wunderbar schönen und feinen Bau eines Schiller'schen Kunstwerkes nicht durch eine stets nur flüchtige mündliche Vorbereitung erlangt werden kann.*)

Aber es genügt noch nicht, sich so sorgsam vorzubereiten. Wir haben darnach unsere ganze Kunst aufzubieten, um den Kindern die einzelnen Erkenntnisse mit Hilfe kunstgerecht gestellter Fragen so klar zu machen — Anwendung der Sokratischen Kunst — dass sie zuletzt im Stande sind, die ganze Ausarbeitung so zu wiederholen, als ob sie aus ihrem Geiste erzeugt wäre. Mit Hilfe eines

*) Wer eine solche Ausarbeitung nicht zu leisten vermag, suche sich nach guten Arbeiten anderer zu präpariren. Da solche Arbeiten bisher noch nicht geschaffen worden sind, so habe ich mir vorgenommen, die meinigen zum Besten von tüchtigen strebsamen Lehrern und Lehrerinnen und zum Wole der heranwachsenden Jugend zu veröffentlichen. Sie sollen nach Jahr und Tag im Drucke erscheinen.

bloßen Vortrages wird man das Ziel nie erreichen. Vorträge werden recht erfasst nur von außerordentlich begabten älteren Schülern in den Oberclassen höherer Knabenschulen. Weniger begabte soll und muss man mit Hilfe einer sorgsam geschulten Fragekunst und der echten Sokratischen Kunst dazu erziehen.

Für uns handelt sich's hier zunächst darum, den Kindern klar zu machen, weshalb sie beim Anhören des Gedichtes mit dem Volke für den jungen Ritter Partei genommen haben. Sodann hat man ihr Rechtsgefühl, das gar leicht auf Abwege gerathen und dem Meister zürnen kann, in die rechte Bahn zu lenken.

L. Die That des Ritters ist euch jetzt klar geworden. Mit welchen Gefühlen wird der Sieger vom Volke empfangen?

K. Mit den Gefühlen der Freude, der Bewunderung, der Liebe.

L. In welchem Verlangen drückt die Menge diese Gefühle aus?

K. In dem Verlangen: „Den kühnen Ritter soll man ehren!"

L. Welche Gründe bringen die Leute für diese Forderung vor?

K. Er hat den Drachen getödtet, der Hirt und Herden uns verschlungen; er hat mehr geleistet als alle, die vor ihm den Kampf wagten.

L. Welches Gefühl zeigen die Leute bei dem ersten Grunde?

K. Das Gefühl der Dankbarkeit.

L. Und bei dem zweiten Grunde?

K. Das Gefühl der Bewunderung.

L. Durch welche Worte zeigt der Ritter dem Ordensmeister, dass er diese Dankbarkeit glaubt verdient zu haben?

K.
„Ich hab' erfüllt die Ritterpflicht,
Der Drache, der das Land verödet,
Er liegt von meiner Hand getötet.
Frei etc."

L. Welche seiner Eigenschaften erkennt der Meister willig an?

K. Seine Tapferkeit und Kühnheit.

L. Durch welchen Vorwurf will er aber den rechten Wert der That vernichten?

K. Durch den Vorwurf, der Ritter sei ungehorsam gewesen, habe die erste Pflicht der Ordensritter frech verletzt.

L. Inwiefern hat der junge Ritter gegen den Wortlaut des Gesetzes gehandelt?

K. Er hat eine That ausgeführt, die der Meister den Rittern verboten hatte.

L. Ihr Kinder sollt anerkennen, dass der Meister in diesem

Punkte recht richtete. Der Jüngling ist euer, ist unser aller Liebling. Diese Liebe für ihn soll aber unser Urtheil nicht irre führen. Er hat in der That gegen das Gesetz gehandelt und ist trotz des glänzenden Sieges doch strafbar. Denn das Gesetz ist heilig. Der glückliche Ausgang des Kampfes, der Erfolg, kann allein die That nicht rechtfertigen. Napoleon Bonaparte besiegte mit Erfolg unsere deutschen Fürsten und nahm ihre Länder in Besitz. Aber trotz dieses Erfolges bleibt er ein ungerechter Thronräuber und frevelhafter Tyrann. Er ließ den edlen Andreas Hofer erschießen. Aber trotz des mangelhaften Erfolges, den der Tiroler Aufstand hatte, ist und bleibt Andreas Hofer ein Held und Märtyrer des Rechtes und der Freiheit und Napoleon sein frevelhafter Mörder. Wiederholt diesen Vortrag!

(Wenn die Kinder sich ungelenk zeigen, so soll der Lehrer diesen Vortrag noch einmal und noch einmal geben, bis er seinen Zöglingen geläufig wird. Die ernste sittliche Lehre, dass der Erfolg nicht den Wert der That rechtfertige, kann der Jugend nicht eindringlich genug zu Gemüthe geführt werden. Hier ist des Lehrers kurzer Vortrag an der rechten Stelle.*)

L. Der Ritter erhält das Wort zu seiner Vertheidigung. Ihr kennt bereits den Inhalt seiner Erzählung. Er weiß sehr wol, dass er gegen das Gesetz gesündigt hat, und doch spricht er sich von der Schuld frei. Auf welches Bewusstsein gründet er diese Freisprechung?

K. Auf das Bewusstsein, den Sinn und Willen des Gesetzes treulich erfüllt zu haben.

L. Dem Wortlaute nach war der Kampf ganz verboten worden. Welche Gründe mochten den Meister zu dem Verbote bewogen haben?

K. Er meinte, den Drachen könne niemand erlegen, und deshalb wollte er den Orden nicht durch unnütze Opfer schwächen.

L. Weshalb darf man annehmen, dass er dabei an die Hauptaufgabe des Ordens, an den Kampf gegen die Ungläubigen, gedacht habe?

K. Diese Hauptaufgabe konnte bei Verlust vieler Ritter nicht durchgeführt werden.

L. Wie hatte sich der Ritter demgemäß den „Sinn und Willen des Gesetzes“ ausgelegt?

K. Er hatte sich gesagt, dass der Meister nur den thörichten, unbesonnenen Kampf verboten habe.

---

*) Der rechte Lehrer soll genau wissen, wo er zu fragen, zu entwickeln, mit Hilfe der Sokratischen Kunst das rechte Verständnis zu vermitteln, und wo er vorzutragen hat. Hier oben gibt der Vortrag die nöthigen allgemeinen Wahrheiten (Obersätze) für die späteren Schlüsse.

L. Inwiefern meint er also das Gesetz erfüllt zu haben?

K. Insofern, als er nicht unbedachtsam handelte, sondern List und klug gewandten Sinn gebrauchte.

L. Welche Erwägungen bestärkten ihn in seinem Vorhaben?

K. Der Ritter ist aller Welt zum Retter gesandt. Er hat nicht nur die Ungläubigen, sondern alle Feinde der Menschen zu bekämpfen. „Von jeder Noth und jedem Harm befreien muss sein starker Arm."

(Hier werden Nebenfragen nothwendig werden. Die Kinder werden diese Antwort nur zerstückelt in einzelnen Theilen geben.)

L. Diese Meinungen über höhere sittliche und fromme Pflichtgebote nennen wir höhere Ideen. Jede Idee beginnt als ein heiliger innerer göttlicher Befehl mit der Forderung: „Du sollst!" Kleidet diese höheren Ideen des edlen Ritters in solche Befehle!

K. Du sollst die Religion gegen die Feinde des Glaubens beschützen! Du sollst den Schwachen beistehen gegen Noth und Gefahr! Du sollst dein Vaterland und dein Volk selbst mit Gefahr deines Lebens von Bedrückern befreien!

L. Es sind die höchsten Ideen des echten edlen Ritterthums. Welches Wort des jungen Helden beweist uns, dass er von diesen Ideen zum gefahrvollen Kampfe getrieben wurde?

K. Das Wort:

„Heiß erregte mir das Herz
Des Landes frisch erneuter Schmerz.
Zerrissen fand man jüngst die Hirten,
Die nach dem Sumpfe sich verirrten."

L. Welcher Ausspruch beweist uns, dass diese Ideen ihn mächtiger getrieben haben, als der Gehorsam gegen das Verbot?

K. Er erklärt, nur von seinem Herzen Rath genommen zu haben.

L. Es gibt in der That Fälle, in denen edle Menschen sich gezwungen sehen, nur von dem Herzen Rath zu nehmen; in denen sie's als Ehrenpflicht betrachten, das starre Gesetz zu übertreten. Denkt an (unsern) den edlen preußischen Feldherrn York von Wartenburg, der „eiserne York" genannt. Beim Abschlusse der Convention von Tauroggen am 30. December 1812 handelte er gegen seines Königs Befehl; denn er war an die Spitze des preußischen Heeres gestellt worden, um mit Napoleon gegen die Russen zu kämpfen. Welche Gründe bewogen ihn, nur von seinem Herzen Rath zu nehmen?

K. Er wollte sein Vaterland vom französischen Joche befreien, und darum sein Heer für den Kampf gegen Napoleon aufsparen.

(Wenn die Kinder hier nicht antworten können, so halte der Lehrer einen kurzen belehrenden Vortrag.)

L. Er wusste wol, dass seine That eine sehr bedenkliche war. Auf welche Folgen musste er für seine Person sich gefasst machen?

K. Er musste erwarten, vor ein Kriegsgericht gestellt und verurtheilt zu werden.

L. Er hat mit vollem Ernste dieses Schicksal erwartet; denn als seine Officiere ihm in Tauroggen begeistert dankten, sagte er: „Ihr jungen Leute habt gut reden; aber mir altem Manne wackelt der Kopf auf den Schultern.“ Seine spätere Heldenlaufbahn hat ihn zu Ehren gebracht und seine That sowie seinen Charakter mit gerechtem Ruhm bedeckt. Übertragen wir das Beispiel auf unsern Ritter! Er erklärt, durch die echten Ideen der Ritterpflicht zur That getrieben zu sein. Aber wer vermag dem Menschen ins Herz zu schauen? Welche Beweggründe haben ihn nach seiner eignen Erklärung daneben noch aufgestachelt?

K. Unmuth und Streitbegier.

L. Beweist mir aus seinen Worten, dass diese Reizungen sehr stark gewesen sein müssen!

K. Er hat selbst im Traume beständig mit dem Drachen gekämpft.

L. Wie leicht konnten sich zu diesen Reizungen noch andere Beweggründe gesellen, die durchaus tadelnswert sind. Nennt mir dieselben nach den Worten des Meisters!

K. Ein Gott bist du dem Volke worden;
Ein Feind etc. (es folgen die andern Worte).

L. Nennt die schlimmen Beweggründe, die dieser Tadel ihm vorwirft, in kurzen Worten!

K. Widerspenstigkeit, Zuchtlosigkeit, Eitelkeit, Ruhmbegier, die Lust an Abenteuern, das Streben nach Volksgunst.

(Hier wird man Nebenfragen stellen müssen, und hat die Kinder darnach anzuhalten, die Eigenschaften im Zusammenhange zu nennen.)

L. Ob der Jüngling diesen Tadel verdient, oder ob er von dieser Schuld freigesprochen werden darf, vermag nur eine Probe zu zeigen. Nehmt an, er hätte wirklich aus eitlem Streben nach Ruhm und Volksgunst gehandelt, in welche Gemüthsstimmung würden dann die Worte des Meisters ihn versetzt haben?

K. In Zorn, Unmuth, Trotz, Hass.

L. Die Menge bricht tobend aus; sie will für ihn bitten, ja für

ihn kämpfen. Zu welch einem Schritte hätte ihn bei jener schlechten Gesinnung das Bewusstsein der Volksgunst leicht verleiten müssen?

K. Zu offenem Trotz, zu Empörung gegen den Ordensmeister.

L. Der „eiserne“ edle York schrieb im Bewusstsein seiner wackern und großen heldenhaften Handlungsweise an König Friedrich Wilhelm III.: „Ich lege meinen Kopf Ew. Majestät zu Füßen.“ Durch welche Handlung rechtfertigt sich unser Held?

K. Er legt still von sich das Gewand und küsst des Meisters strenge Hand und geht.

L. Er bändigt den eignen Willen, er übt die schwerste aller Pflichten, die Selbstbeherrschung, aus. Inwiefern liegt in dieser Handlung die Probe für seine wahrhaft edle Gesinnung?

K. Insofern, als nur ein wahrhaft bescheidener, heldenhafter und edler Jüngling sich in dieser Lage selbst beherrschen kann.

(Hier werden Nebenfragen nothwendig werden. Man thut jedoch gut, bei dieser Gelegenheit zu erproben, wie tief recht begabte Schüler und Schülerinnen die Sache zu erfassen vermögen.)

L. Durch welche That zeigt der Meister, dass er diesen Schritt in vollem Maße würdigt?

K. Er ruft ihn liebend zurück und umarmt ihn.

L. Inwiefern söhnt uns dieser Schritt mit dem strengen Meister ganz aus?

K. Wir erkennen, dass er bei dieser Strenge den Jüngling nur hat sorgfältig prüfen wollen.

L. Diese allgemeine Versöhnung und das schöne Bewusstsein, hier edelstes menschliches Thun kennen gelernt zu haben, bildet in dem herrlichen Kunstwerke den meisterhaft schönen Schluss.

Nach diesen erläuternden, zum Nachdenken und scharfen Eindringen anregenden Fragen mag der Lehrer zunächst die einzelnen Theile des Verhörs im Kloster, die Vorwürfe des Meisters, die Rechtfertigung des Jünglings, die Probe, sich von den Kindern nebst der begründeten Erläuterung wiederholen lassen und zuletzt den ganzen Vortrag im Zusammenhange fordern. Wenn er ihn vorher in der oben gegebenen sorgfältigen Ausführung als Muster vorträgt, so werden selbst die mäßig begabten Kinder ihn gut zu wiederholen vermögen und durch diese Wiedergabe namentlich bei schriftlicher Darstellung sicherlich beweisen, dass sie die Thaten und die Charakterzüge der handelnden Personen ihrem wahren Werte nach mit gesichertem Verständnis aufgefasst haben. Die rechte Freude

an der wunderschönen Form wird sich dann von selbst einstellen und mit den Jahren immer reiner und erhebender werden.

Zum Schluss noch ein paar Worte an junge Lehrer.

Echt strebsame, tüchtige und dabei bescheidene junge Leute dürften zu sich sprechen: „Die Anforderungen, welche hier gestellt werden, sind mir zu hoch, ich kann solche Mustervorträge und Probelectionen nicht halten; ich vermag nicht, so tief in den Sinn und Geist solcher Gedichte einzudringen. Auch fällt mir die schriftliche Vorbereitung auf solche Gedichte zu schwer; denn ich müsste zu viele Stunden darauf verwenden.“ Solchen bescheidenen jungen Lehrern rufe ich zu: „Liebe Freunde, seid unverzagt! In Eurem Alter war ich zu solchen Probelectionen auch nicht fähig; aber durch beständiges und fleißiges Bemühen ist's mir im Laufe der Jahre gelungen, mich soweit auszubilden, dass ich jetzt anderen den Weg zu weisen vermag. Darum nur unverzagt! „Wer immer strebend sich bemüht, den können wir erlösen.“ Ihr habt vor mir den Vortheil voraus, das Euch der Weg gewiesen wird. So leicht ist's mir nicht geworden, und dennoch bin ich zu einem guten Ziele gelangt. Ich weiß sehr wol, dass gar viele jüngere und ältere Collegen im Bewusstsein ihrer Unfehlbarkeit meine hier gegebenen Lehren verachten und meinen werden, ihnen gebe der geniale Geist es ein, beim Unterrichte im Deutschen auch ohne solche Vorbereitungen das Rechte zu finden und die Schüler und Schülerinnen in der rechten Weise zu belehren. Namentlich werden so recht viele der Herren Akademiker sprechen, und unter den durch Seminare Gebildeten diejenigen, welche irgendwie einmal die Süßigkeit gekostet haben, sich gedruckt zu sehen, und wie schlechte Schauspieler an hochmüthiger Selbstüberschätzung kranken. Liebe junge Freunde! Zu diesen Leuten kann ich nur mit Christo sagen: „Lasset die Todten ihre Todten begraben!“ Hier hilft weder akademische Vorbildung noch geniale Begabung; hier heißt es, redlich arbeiten und sich ununterbrochen jahrelang eifrig bemühen, zur Meisterschaft zu gelangen. Ohne schriftliche Vorbereitungen kann dieser hier geschilderte wahrhaft fruchtbringende Unterricht im Deutschen nicht kunstgerecht ertheilt werden. „Vor alles Gute setzten die Götter den Schweiß und die mühevolle Arbeit.“ Mit Phrasen und schönen Redensarten ist der Jugend nicht gedient. Wer behauptet, ein tüchtiger Lehrer zu sein, der versuche sich in der hier geschilderten Kunst. Hic Rhodus, hic salta!

Französisch in Mittelschulen*) und höheren Mädchenschulen.

Von Rector **L. Hohmann**-*Berlin.*

Die patriotischen Stimmen, welche gegen Ende des vorigen Jahrhunderts und nach den Freiheitskriegen das Französische zeitweise aus den deutschen Schulen verdrängten, haben in unseren Tagen keinen Wiederhall gefunden. Man kann sehr wol ein Freund idealer Bildung und nationaler Erziehung sein, ohne auf das bildsame Erlernen einer Sprache, „die mit unseren Verhältnissen so mannigfach verwachsen ist", zu verzichten. Nur zum Nachtheil wichtiger und wichtigster Interessen kann sich vaterländische Gesinnung über die Verhältnisse und Beziehungen der Nachbarvölker hinwegsetzen. Wie der Verkehr der Völker in der Gegenwart, so hat auch das Geistesleben in Wissenschaft und Kunst sich von jeher innig berührt, und die französische Literatur hat beträchtlichen, wenn auch nicht immer segensreichen Einfluss auf die deutsche ausgeübt. Dazu weiß man die Bildungsmomente des Französischen als einer romanischen Sprache zu schätzen und ist überzeugt, dass sie sich nicht leicht durch eine andere ersetzen lässt. Die Bedeutung der französischen Sprache für das Leben und für die Geistesbildung ist die Ursache, dass in Schulen, wo nur eine fremde Sprache gelehrt wird, die Wahl meist auf die französische fällt, und wie in den höheren Schulen und Fachschulen, so bildet das Französische auch in den Mittelschulen und höheren Mädchenschulen einen obligatorischen Lehrgegenstand.

Von ihrer Gliederung hängt die Leistungsfähigkeit der Anstalten ab. Überall steht bei modernen Sprachen die Richtung auf das Praktische im Vordergrunde. Die Verwendbarkeit des dargebotenen Stoffes im Leben muss thatsächlich das Grundprincip bilden, der Unterricht

*) Die preußischen „Mittelschulen" entsprechen ungefähr den österreichischen „Bürgerschulen", während unter „Mittelschulen" in Österreich und Süddeutschland die Gymnasien und ähnliche Anstalten verstanden werden. Dittes.

muss auf Erzielung von Fertigkeit im Verstehen und Sprechen, im schriftlichen Ausdruck und im Verständnis von Schriftwerken ausgehen. Nach Absolvirung einer Elementargrammatik basirt der Unterricht in Mittelschulen und höheren Töchterschulen entweder auf Sprechübungen, welche der Unterrichtende nach Bedürfnis der Schüler auswählt und zu einander in Beziehung setzt*), oder er lehnt sich an ein französisches Lesebuch oder an einen Autor an.

Bei der Betonung der praktischen Verwendbarkeit des Erworbenen liegt die Frage nahe, ob es nicht angebracht sei, von vornherein die fremde Sprache praktisch erlernen zu lassen, ob es nöthig ist, den Schüler zur Erlernung des Nöthigsten aus der Formenlehre an eine Grammatik zu fesseln. Es fehlt nicht an Stimmen, welche jenes Vorgehen empfehlen. Man geht sogar so weit, dass man das Medium der Muttersprache überhaupt verwirft und die Namen der Dinge, Thätigkeiten etc. durch Vorzeigen, Vormachen finden lassen will. Die Hauptvertreter der von der Anschauung ausgehenden Methode, welche die Sprechübung schon auf der ersten Stufe zur Hauptsache macht, sind Louvier (Hamburg) und Lehmann**), deren Ideen Berlitz zur Aufstellung seines Lehrsystems, der sogenannten amerikanischen Methode, anregten. Wenn Lehmann im ersten Theile seines Lehr- und Lesebuches den einzelnen Lectionen auch Übungsstücke zur Übersetzung aus dem Deutschen ins Französische beigibt, so fordert er in den Vorbemerkungen doch ausdrücklich, dass der Lehrer „die Begriffe und den Ausdruck, so viel irgend möglich, unmittelbar, ohne das deutsche Wort dafür“ gebe, selbstverständlich bei geschlossenem Buche. „Für die praktische Handhabung, für das Sprechen des fremden Idioms sind Übersetzungen aus der Muttersprache von sehr zweifelhaftem Wert; denn der Schüler soll ja gewöhnt werden, die Ausdrücke der Sprache unvermittelt, ohne das Medium der Muttersprache zu denken und anzuwenden.“ Für die Grenzbezirke von Frankreich, wo naturgemäß von früh an auf das Französische mehr Zeit verwandt wird und der Verkehr nicht selten zur Anwendung des Erlernten herausfordert, mögen die Vorschläge von Lehmann und Genossen in ihrem vollen Umfange Berechtigung haben. Unverkennbar enthält ihr Verfahren sehr beachtenswerte Momente, welche billig jeder fremdsprach-

*) Vergl. Dr. Wolter, „Lehr- und Lesebuch der französischen Sprache“. (Berlin, Gärtner.) Das Lehrbuch beginnt mit Sprechübungen und ordnet den grammatischen Stoff ein.

**) „Lehr- und Lesebuch der französischen Sprache nach der Anschauungsmethode und nach einem ganz neuen Plane mit Bildern.“ Verlag von Bensheimer, Mannheim.

liche Unterricht berücksichtigen sollte. Zweifelsohne dient es zur Belebung des Unterrichts, wenn der Schüler von seinem Buche frei gemacht und in die Wirklichkeit hineingestellt wird. Der Unterricht wird eindringlicher, wenn der Schüler die sichtbaren Gegenstände benennt, aufs Wort hören lernt und auf Fragen, wie: Où sont vos bras, vos mains? Montrez-moi votre livre etc. im Satze antwortet: Voilà mes bras. Je montre mon livre. Aber diesen Lehrgang in seiner ganzen Ausdehnung dem Unterrichte zu Grunde zu legen, dazu kann man sich bei verständiger Prüfung an der Hand gemachter Erfahrungen nicht entschließen.

Allerdings ist es ein anheimelnder Gedanke, die fremde Sprache so an das Kind zu bringen, wie es seine Muttersprache gelernt hat. Es hörte in ganzen Sätzen um sich und zu sich sprechen und lernte dieselben allmählich auffassen, zergliedern und wiedergeben. Wie kam es aber, dass die vielen und nachhaltigen Versuche, welche nach dieser Richtung angestellt wurden, stets scheiterten? Man hatte außer acht gelassen, dass die Stellung und Aufgabe des fremdsprachlichen Unterrichts grundverschieden ist von der der Muttersprache. Ein Kind lernt in seinen ersten Lebensjahren nichts als diese; stündlich hört es dieselben Laute von allen Personen seiner Umgebung, ebenso später in der Schule und im Leben. Wie langsam geht aber trotzdem der Lernprocess vor sich! Wie wenig befriedigend sind in nicht seltenen Fällen die Erfolge, wenn der Schüler mit 14 Jahren seine Unterrichtsanstalt verlässt! Dagegen bleibt für den französischen Unterricht auch in den besten Verhältnissen täglich kaum eine Lehrstunde übrig. — Um für das rein praktische Erlernen Propaganda zu machen, führt man auch den Fall Montaigne ins Feld, übersieht aber hierbei, dass die lateinische Sprache bei ihm die Stelle der Muttersprache vertrat, da sie ja mit dem Erwachen seines Bewusstseins allein an sein Ohr klang und von ihm erlernt wurde. Endlich weist man auf den sprachlich nicht gebildeten Arbeiter hin, der auf analytischem Wege praktisch im fremden Lande eine Sprache erlerne. Allein auch hier darf man die unterscheidenden Merkmale nicht unbeachtet lassen. Fortwährend hört er die fremde Sprache um sich sprechen, dazu übt die Nothwendigkeit einen nicht zu unterschätzenden Druck auf ihn aus, sie zwingt ihn, das Idiom seiner Umgebung sich zu eigen zu machen.

Mag nun die lebendige Rede im Unterrichte an den Schüler herantreten, wie es die Richtung Louvier-Lehmann will, oder mag man (nach Jacotot, Hamilton, Robertson) dem Schüler sogleich ein Sprach-

stück vorlegen, an dem er lesen, übersetzen und analysiren lernt, in beiden Fällen steht der Schüler einer schwierigen Aufgabe unvorbereitet gegenüber.

Der gute Kern muss in den Bestrebungen der Reformer auf dem Gebiete der neueren Sprachen*) anerkannt werden; aber so schroff, wie sie ihre Forderungen hinstellen, gehen sie ins Extrem. Es ist ausdrücklich hervorzuheben, dass auch die Reformer unter sich weit auseinander gehen.

Hinsichtlich der breiten Behandlung der Phonetik ist an die Erfahrungen zu erinnern, welche bei dem Erlernen des Lesens und Schreibens der Muttersprache mit der Krug'schen Methode gemacht wurden. Sie stützt sich auf die richtige Ansicht, dass es zuzeiten gut ist, wenn man den Laut nicht blos vormacht, sondern auch die Stellung und Lage der Sprechwerkzeuge beschreibt. Aber durch die Erhebung dieses Vorgehens zum leitenden und alles beherrschenden Princip artete die Methode in Spielerei aus. Mutatis mutandis verurtheilen diese Erfahrungee die allzu breite Behandlung der Phonetik in den neueren Sprachen. Wie kann es für den Schüler von Interesse sein, wenn man bei jedem neu auftretenden Laute mit physiologischen Untersuchungen anhebt und vor lauter Beschreibung und Regelwerk nicht zum praktischen Vor- und Nachmachen kommt? Niemand wird bestreiten, dass bei den specifisch fremden Lauten die Beschreibung der Lage der Sprechwerkzeuge die Hervorbringung des Lautes unterstützt. In solchen Fällen ist dies Vorgehen richtig. Man hüte sich aber vor Übertreibung und halte Maß in der Belehrung über die Bildung der Laute. Gewiss ist es ferner am Platze, durch verständige Gruppirung die Ausnahmen von der gewöhnlichen Sprechweise im Gedächtnis zu fixiren; eine knappe, bezeichnende Formel stützt sehr das Behalten. Die Zahl der Ausnahmen und Unregelmäßigkeiten ist aber (besonders im Englischen) zu groß, als dass man dies Verfahren zur Richtschnur überhaupt nehmen und auf das empirische Erlernen der Aussprache ganz verzichten könnte.

Das Erlernen der Aussprache und der Grammatik sowol als die Erwerbung eines Wortschatzes soll an die Lectüre angeschlossen werden, das Lesebuch soll von Anfang an den Mittelpunkt für den gesammten Sprachunterricht bilden.

Auch hier bieten uns die Analytiker auf dem Gebiete der Mutter-

*) Vergl. die Reformvorschläge von Breymann, Münch, Klotzsch, Ackermann, Kühn, Städler u. a.

sprache ein Analogon. Welchen Segen versprach man sich im deutschen Unterrichte anfänglich von dem Verfahren der Otto-Kellner'schen Richtung, aber wie arg gerieth man in die Brüche! Das Bestreben, die verschiedenen Zweige des Sprachunterrichts unter sich aufs engste zu verbinden und um einen Mittelpunkt zu gruppiren, hatte zur Folge, dass man in keinem Zweige etwas Nennenswertes erreichte, dass man den Schülern die schönsten Lesestücke durch das Zerpflücken und Zerreißen verdarb, dass von systematischer Kenntnis der Sprachformen nirgends die Rede war. Nüchterne Pädagogen (Löw u. a.) erkannten von Anfang an, dass bei diesem Durcheinander, bei diesem Convolut alles zu Erlernenden nichts Rechtes herauskommen könne. Ihre Vorahnungen bewahrheiteten sich, so sehr man sich auch auf der anderen Seite bemühte (durch eigens zu dem Zwecke, Wortbildung und Grammatik zu lehren, verfertigte Lesestücke u. a.), den Ansichten weiteren Boden zu verschaffen. Heute ist man von dem Jacotot'schen Grundsatze zurückgekommen und sagt: Eins nach resp. neben dem andern.

Und fielen denn die Erfahrungen, welche auf fremdsprachlichem Gebiete mit der analytischen Methode gemacht wurden, anders aus, wenn man von den bestechenden Leistungen der Meister absieht? Das eine hat man von ihnen gelernt: Dass der mündliche Gebrauch einer fremden neueren Sprache zum Wesen derselben gehört, dass es sie zur toten Sprache degradiren hieße, wollte man auf Sprechübungen verzichten. Aber der Anschluss aller Übungen an ein zusammenhängendes Lesestück vom ersten Tage an erwies sich im Schulunterrichte als zu schwer. Man lernte ferner von ihnen, dass der analytische Gang alle Beachtung verdient. Wie man aber auf dem Gebiete des Lesenlernens von Seltzsam bis Vogel zu der Einsicht kam, dass nicht das Lesestück, nicht der Satz, sondern das Normalwort für das Kind die analytische Einheit sei, so wird man sich auf dem Gebiete der modernen Sprachen aufs neue überzeugen, dass für den fremdsprachlichen Unterricht nicht der Autor, nicht das Lesestück, sondern der Satz die analytische Einheit ist.

In einem Lesestücke, auch wenn es noch so einfach ist, treten die Schwierigkeiten der Aussprache und der grammatischen Formen zu gehäuft auf; es erfordert zu viele Einzelerklärungen, die unter sich in keinem Zusammenhang stehen. Das Erlernen der Sprache liefe also darauf hinaus, das Gedächtnis des Schülers mit Formen und Vocabeln zu füllen, die nur im Lesestücke ihre Verbindung finden, sonst aber zu einander in keiner Beziehung stehen. Formeln und

Regeln, die man dem Kinde auch hier nicht vorenthalten könnte, würden gleichfalls nur im Lesestücke, nicht aber unter sich verknüpft sein. Kurz, der Unterricht erfordert nach wie vor ein Einprägen von Einzelheiten; der Anschluss der Grammatik an die Lectüre gefährdete die übersichtliche Gruppirung des Zusammengehörigen und müsste daher verwirren; auch die Aussprache könnte nicht vom Leichten zum Schweren aufsteigen, die specifisch fremden und daher schwierigen Laute würden sich gleich in den ersten Stücken nicht ganz vermeiden lassen etc.

Besonders bedenklich ist aber die Verzichtleistung einiger Reformer auf schriftliche Übungen in den ersten Jahren; denn nur die schriftliche Selbstbethätigung führt zur Sicherheit in Orthographie und Formenlehre; durch das Auge, durch Lesen und Sprechen allein kann dieselbe nicht erreicht werden. Die schriftliche Übersetzung deckt Schwierigkeiten auf, welche die bloße Lectüre nicht fühlbar macht; sie nöthigt zum Vergleichen, weist auf sprachliche Unterschiede hin und übt im correcten und genauen Ausdruck. Auch die Fähigkeiten und Fertigkeiten, worauf die Reformer besonderes Gewicht legen, werden also durch das Verwerfen der schriftlichen Übung beeinträchtigt: auch das Verständnis und die Auffassung der dargebotenen Lectüre, sowie die mündliche Handhabung der Sprache haben die sichere Beherrschung der Formenlehre, welche durch schriftliche Übungen und deren Correctur am meisten gefördert wird, zur Voraussetzung.

Werfen wir nunmehr einen Blick auf unsere älteren und neueren Lehrbücher. Die Geschichte des Ploetz'schen Lehrbuches führt uns ein in die Geschichte des Unterrichtsgegenstandes überhaupt. Trotz aller Reform- und Gegenschriften erhält es sich unverrückt auf der Höhe der Praxis. Ausgestattet mit allen Vorzügen seiner Vorläufer und befreit von ihren charakteristischen Fehlern, behauptet es noch seinen Platz, nachdem jene Lehrbücher längst der Geschichte angehören, und wie es, dem Fortschritt der Zeit entsprechend, seine Gestalt änderte, so war und blieb es ein Liebling von jung und alt, von Lernenden und Lehrenden.

Gleich bei seinem ersten Auftreten (1848) war es keine bloße Nachahmung der bahnbrechenden Seidenstücker'schen Elementarbücher, wie etwa der Ahn'sche Lehrgang, der sich nur durch Anordnung und Stufenfolge von jenen unterschied, sondern es verkörperte von Anfang an eine Fortbildung der Methode. Wie die übrigen, so sollte es dem Anfänger Wörterbuch, Grammatik und Lesebuch zugleich sein.

Es zerlegte, wie jene, den Sprachstoff in kleine, den Kräften der Schüler angepasste Portionen und ließ die Sprachformen in möglichst einfachen Sätzen anschauen und durch Lesen und Übersetzen einüben. Ähnliche kleine Sätze wurden auf dem Wege der Nachahmung aus der Muttersprache in die französische Sprache übertragen, auch sollte der Lehrer durch Umgestaltung der Sätze zu Frage und Antwort die gegebenen Sprachelemente mit dem Schüler weiter verarbeiten. Auf solche Weise wurde das Sprachmaterial ohne engeren Anschluss an das System planmäßig vorgeführt, und mit der Formenlehre wurden die Elemente der Syntax verbunden. Aber während bei jenen Vorläufern nur in den Wortschatz und in den grammatischen Bau eingeführt wurde, trat bei Ploetz sogleich das dritte bestimmende Element, die Aussprache, als gleichberechtigtes Glied hinzu. Dort war der Schüler ohne erläuternden Text gelassen worden, hier wurde das praktisch Erlernte (nach dem Vorgange Schifflin's) in eine knappe, bestimmte Formel gefasst, auch waren die Vocabeln sorgfältiger ausgewählt, die Beispiele gehaltvoller.

Diese seine Grundzüge hat es bis heute bewahrt, so sehr es auch bei jedem neuen Erscheinen erkennen ließ, wie ernst es ihm sei, sich den berechtigten Forderungen anzubequemen und die seinem Wesen nicht feindlich entgegenstehenden Momente zu assimiliren. Aus diesem Bestreben heraus löste sich (1860), um den Anforderungen unserer höheren Lehranstalten besser zu genügen, von dem „Elementarbuche“ die „Elementargrammatik“ ab. Den besonderen Bedürfnissen der höheren Mädchenschulen war durch eine eigene Doppelausgabe Rechnung getragen worden.*)

Die Errungenschaften der historischen und logischen Sprachforschung mussten, wie auf das Eindringen in die Muttersprache, so auch auf die Weise, fremde Sprachen zu betreiben, ihr Licht fallen lassen. Eine Sprachlehrmethode, welche ohne die durch Grimm und Becker erschlossene Kenntnis des inneren Baues der Sprache sich gestaltet hatte, musste entweder weichen oder sich erhebliche Modificationen gefallen lassen. Und so konnte es nicht ausbleiben, dass auch gegen die durch Ploetz fortgebildete Seidenstücker'sche Unterrichtsmethode eine erfolgreiche Polemik aufkam. Die erste Concession, welche Ploetz der neuen Strömung machte, war die Nach- resp. Voranstellung des systematischen Theiles (seit der 11. Auflage des

*) I. Syllabaire. II. Conjugaison. Es tritt hinzu: III. Methodisches Lese- und Übungsbuch in Verbindung mit der „Kurzgefassten systematischen Grammatik“.

Elementarbuches), um, wie er erklärend hinzufügt, auch solchen Lehrern die Benutzung des Buches zu ermöglichen, die seiner Anordnung des Lehrstoffes nicht huldigen und um dem Schüler eine Zusammenfassung, eine Überschau des Systems, zu ermöglichen. (In diesem Punkte sind Ploetz die Verfasser von Lesebüchern gefolgt, die den Zweck haben, dem Schüler alles zu bieten). Mit der Ableitung der Conjugation von den Stammformen und der Zurückführung derselben auf die Lautgesetze (seit der 10. Auflage der Elementargrammatik) hat er sich der neuen Richtung so weit genähert, als es die Art seiner Stoffvertheilung zuließ. Gegen die Vertheilung des Details einerseits, sowie gegen die Art der Verbindung der verschiedenen mündlichen und schriftlichen Übungen andererseits richten sich die gegnerischen Angriffe.

Allerdings liegen die Vorzüge der Ploetzschen Lehrbücher nicht allein in der Bequemlichkeit, welche sie Lehrern und Schülern gewähren, „in einer beachtenswerten Geschicklichkeit, das Material so zu arrangiren, dass es in gefälliger Weise für Unterrichtszwecke geeignet zu sein scheint,“ sondern auch in der Schärfe, Bestimmtheit und Kürze, welche Eigenschaften als charakteristisch für ein gutes Lehrbuch hervorzuheben sind.*) Die meisten Regeln zeichnen sich aus durch genaue und knappe Fassung und sind leicht behaltbar. In eine und dieselbe Regel wird nirgends zu viel Stoff gezwängt, das schwer Aufzunehmende lieber als besondere Ausnahme angeführt. Der Stoff ist gesichtet; Gegenstände, die auf der Elementarstufe nicht oder doch höchst selten in Anwendung kommen, sind beiseite gelassen und für spätere Zeit zurückgestellt.

Weil aber Ploetz die Berücksichtigung der praktischen Zwecke in den Vordergrund stellt, wird dasjenige, was der Entstehung und der inneren Zusammengehörigkeit nach miteinander verbunden sein müsste, auseinandergerissen und an verschiedenen Stellen zerstreut vorgeführt. Bei solchem Verfahren kann sich der Schüler nicht der Analogie, nach welcher der Stoff sich innig und leicht verknüpft, bewusst werden, die erforderliche Sicherheit in den Kenntnissen wird erschwert. Wol nimmt der Schüler gewisse Einzelheiten schneller und geschickter auf, aber der Überblick über das Ganze und die Gewandtheit im Vereinigen des Zusammengehörigen fehlt. Man fordert daher eine solche Gruppirung des Stoffes, „welche die grammatischen Erscheinungen nicht hauptsächlich ihrer äußerlichen Ähnlich-

*) Vergl. Schmid, Encyklopädie. Artikel: Elementarbücher von Heydemann.

keit und Zusammengehörigkeit nach aneinander reiht, sondern den inneren Zusammenhang überall durchblicken lässt."*) Man will vermeiden, dass durch stete Aufnahme von Einzelheiten die Aneignung vorwiegend durch das Gedächtnis geschehe; durch Anlehnung an das System will man die Denkkraft des Lernenden mehr heranziehen, seine geistige Regsamkeit heben.

Bei aller Anerkennung der Vortheile, welche der Anschluss an das System in sich schließt, muss jedoch auch der praktischen Seite des Lehrganges ihr Recht werden. Seitdem „successive Vorführung der Aussprache und Verschmelzung mit dem übrigen Sprachstoff" zum methodischen Princip geworden ist, kann sich die Stufenfolge für die Grammatik nicht ganz von dem Einfluss, den besonders der Stufengang der Aussprache ausübt, befreien. Das Bestreben, erst die einfachen, dem Deutschen ähnlichen, dann die schwierigen Laute zu geben, tritt überall hervor. Die Vertheilung der Schwierigkeiten der Aussprache darf jedoch den grammatischen Stoff in seinen berechtigten Forderungen nicht einengen. Dies würde aber geschehen, wenn man die Regel, dass ein Wort erst dann erscheint, wenn die darin enthaltenen Lautelemente vorher besprochen worden sind, auf die Spitze triebe. Ein berechtigtes Abweichen von derselben ist es z. B., wenn man, um das Fürwort on anwenden zu können, diesen Nasallaut und für je suis den Diphthong ui vorführt, während die specielle Behandlung der Nasaltöne und Diphthongen erst später auftritt.

Eine weitere Schwierigkeit erwächst für die systematische Anordnung aus dem elementaren Lehrverfahren. Wie weit gehen jedoch die Ansichten über das, was leicht und schwer ist, auseinander! Das zeigt u. a. die Einführung in das Verb. Während Ploetz zuerst die Hilfsverben avoir und être behandelt, und zwar neben der bejahenden sogleich die fragende, die verneinende und die fragend-verneinende Form, beginnen andere Methodiker mit der Declination, mit einzelnen Formen der Hilfsverben oder aber mit einfachen Formen des Verbs (I. Conjugation). — Derartige Zergliederung des Lehrstoffes aus pädagogischen Rücksichten erfordert nicht nothwendig, dass der innere Zusammenhang der nacheinander auftretenden Erscheinungen gering geachtet werde: Zusammenfassungen und Überblicke kehren denselben immer wieder heraus. Das Lehrbuch soll hierzu durch Beigabe eines systematischen Theiles nicht blos die Möglichkeit bieten,

*) Benecke, „Französische Schulgrammatik". Steinbart, „Elementarbuch" und „Methodische Grammatik".

sondern im Texte selbst dazu drängen und treiben, Mittel und Wege öffnen. Nur so kann die Anordnung unter gleichmäßiger Berücksichtigung der drei Elemente des Sprachunterrichts sowol der praktischen, als auch der theoretischen Seite gerecht werden.

Am engsten schließt sich Steinbart an das System an, wozu er sich durch eine Vorstufe den Weg ebnet. „Nach einem vorbereitenden Cursus von 10 Lectionen, in welchem neben der Aussprache das Allereinfachste der Formenlehre gelehrt wird, und welcher zugleich zur Repetition des einfachen Satzes anleiten soll, schreitet der grammatische Text unter Berücksichtigung der Satzlehre im allgemeinen nach Wortclassen fort.“

Noch in einer anderen Hinsicht stellt sich Steinbart, im Anschluss an Mager, zu Ploetz in Gegensatz. Er sagt: „Dem Ganzen musste eine systematische Satzlehre zu Grunde gelegt werden; eine solche scheint mir hauptsächlich in den Ploetz'schen Büchern zu fehlen.“ Und Städler fordert, jedoch von dem Grundsatze ausgehend, dass die Sprache kein System, sondern ein Organismus sei: „Der Satz ist zu Grunde zu legen und darauf Übungen in syntaktischer und formeller Hinsicht aufzubauen.“ Er will keine Grammatik der Redetheile, sondern des Satzes.*) — Wenn man auf diese Weise die Entwickelung des Satzes zum Eintheilungsgrund der Methode macht, so braucht man durchaus nicht „alle pädagogischen Rücksichten der Stufenfolge“ außer acht zu lassen. Es ist jedoch fraglich, ob es rathsam ist, im Texte einer französischen Elementargrammatik das System der deutschen Grammatik, dem der Autor huldigt, zu specificiren. Bekanntlich hat sich jede Anstalt, wenn nicht für eine deutsche Grammatik, so doch für bestimmte Termini etc. zu entscheiden. Die vereinbarten Festsetzungen sind für den gesammten Sprachunterricht, also auch für den französischen, bindend. Der Lehrer des Französischen muss den geistigen Erwerb der Schüler aus dem deutschen Unterricht kennen. Meist wird dann allerdings, wie auch Ploetz meint**), das bloße Erinnern oder doch eine kurze Unterredung genügen, um die Satzverhältnisse klarzustellen.

Wie von den Vertretern der neueren grammatischen Richtung, so wird Ploetz als „Hauptvertreter der jetzigen grammatischen Methode“

*) S. „Drei Fragen, den Unterricht in der französischen Grammatik betreffend“. Zeitschrift für weibliche Bildung, 1885. 6. Heft, S. 306 ff.

**) Vergl. Zweck und Methode der französischen Unterrichtsbücher von Ploetz S. 22.

auch von den Gegnern der bevorzugten Stellung der Grammatik, welche die Lectüre in den Mittelpunkt des Unterrichts stellen und mit der Grammatik in einheitliche Verbindung bringen wollen, bekämpft.*) Auch Baumgarten weist der Lectüre mit den sich daran schließenden Conversationsübungen eine hervorragende Stelle an und verlangt, dass sich der grammatische Unterricht in Mädchenschulen nur mit den Hauptregeln befasse. Er fügt aber hinzu: „Es lässt sich nicht leugnen, dass der französische Unterricht an Mädchenschulen, ohne wissenschaftliche Grundlage und Tendenz, selbst bei der besten Methode keinen bedeutenden Gewinn abwerfen kann.“**)

Der Hauptvorwurf, welcher von genannter Seite her die Ploetz'sche Grammatik (und mit ihr viele andere) trifft, ist, dass sie zuerst Regeln und Vocabeln gibt und dann erst französische Beispiele und Übersetzungssätze folgen lässt. Die Vocabeln sollen vor der Lectüre resp. Übersetzung memorirt werden; „ihre genaue Einübung vor der Übertragung der französischen und deutschen Beispiele ist eine der Hauptforderungen der Methode“ (Ploetz). Erst nachdem der Schüler die nöthigsten grammatischen und lexikalischen Kenntnisse gewonnen hat, soll er zu zusammenhängender Lectüre geführt werden. — Gegen jene unpraktische Anordnung, sowie gegen das zu lange Verweilen bei einzelnen, nicht zusammenhängenden Sätzen, die ohnehin dem Gedankenkreise des Kindes oft fern liegen, wird mit Recht angekämpft und für ein früheres Eintreten zusammenhängender Lectüre plaidirt. Dies ist indes ein Mangel, dem der Lehrer, mit der Grammatik in der Hand, leicht abhelfen kann. Er muss dann freilich vom Lehrbuche nicht selten absehen und seine eigenen Wege gehen. Die Behauptung, dass das Lehrbuch durch derartiges Abweichen von demselben seine autoritative Stellung in den Augen der Schüler resp. Schülerinnen einbüße, kann in dieser Allgemeinheit nicht aufrecht erhalten werden. Jedenfalls können wir nur so nach dem Grundsatze verfahren: Prüfet alles und das Beste behaltet, wodurch allein der Widerstreit der Meinungen für den in der Praxis stehenden Erzieher geschlichtet wird. —

*) Vergl. Dr. Münch, „Zur Förderung des französischen Unterrichts“. Dr. Kühn, „Zur Methode des französischen Unterrichts“. Dr. Städler, „Methodik des grammatischen Unterrichts im Französischen an höheren Mädchenschulen“. Quousque Tandem: „Der Sprachunterricht muss umkehren“. E. Ackermann, „Der französische Unterricht in der höheren Töchterschule“. Dr. Greiffenhagen, „Beitrag zur Reform des französ. Unterrichts an der höheren Mädchenschule“. Lehrbücher von Dr. Kühn, Dr. Städler u. a.

**) Schmid, Encyklopädie. Artikel: Französische Sprache.

Die Hauptaufgabe für den Untercursus ist überall, wie schon eingangs angedeutet wurde, durch Einübung der Formenlehre eine solide, grammatische Grundlage zu gewinnen. Mit dem grammatischen Stoffe wird die Aussprache successive vorgeführt und der Wortschatz allmählich erweitert. Zur Einübung der Formenlehre ist ein reiches Anschauungs- und Übungsmaterial erforderlich. An die Übersetzungsübungen lehnen sich leichte Sprechübungen an. In den folgenden Cursen werden die grammatischen Kenntnisse theils in gesonderten Stunden, theils im Anschluss an die Lectüre ergänzt und erweitert. Im einzelnen handelt es sich überall um die Erlernung der richtigen Aussprache, der hauptsächlichsten Sprachgesetze zur Unterstützung des Sprachgefühls und die Erwerbung eines Wortschatzes. Die unterrichtlichen Bemühungen stellen sich dar als Übungen im Lesen, im mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruck.

a) Aussprache.

In die Aussprache wird im ersten Cursus methodisch eingeführt. Durch sorgfältige Leitung von der ersten Lehrstunde an wird bei den Schülern eine gute Gewöhnung erzielt; einmal festgesetzte Mängel lassen sich durch spätere Belehrung schwer wieder beseitigen. Das erste Erfordernis ist Einsicht in die Natur der fremden Laute und Überwindung der nationalen Eigenart im Aussprechen. Die Fertigkeit. die französischen Laute, Wörter und Sätze gut auszusprechen, die gute Gewöhnung, ist ein Erfolg unausgesetzter Übung. Dabei handelt es sich vor allem um richtiges Vormachen, Hören und Nachmachen. Doch wird die Aussprache nicht lediglich empirisch erlernt. Sobald eine hinreichende Anzahl von Thatsachen im Besitze des Schülers ist. muss er die einfachsten Regeln der Aussprache abstrahiren und formuliren. Mittel zum Zweck sind weiterhin die Beschreibung der Hervorbringung besonders schwieriger Laute, stetes Verbessern und Erinnern an die gegebenen Anhaltspunkte. Als Regel gilt: Fehler verhüten ist besser als Fehler verbessern.

b) Grammatik.

Die regelmäßige Formenlehre wird durch schulmäßiges Verfahren dem Schüler zu eigen gemacht; die gebräuchlichen unregelmäßigen Verben werden gelernt; die in der Lectüre und bei den Sprechübungen auftretenden neuen Formen und Wendungen werden zum Verständnis gebracht und unter sich in Beziehung gesetzt, die grammatischen Kenntnisse je nach Bedürfnis ergänzt. — Neben anschaulicher Erkenntnis ist nachhaltige Übung die Hauptsache; sie muss eine

individuelle sein, aber mit möglichster Betheiligung der Classengesammtheit.

c) Wortschatz.

Die sichere Handhabung einer Sprache beruht wesentlich auf der Treue des Gedächtnisses. Unausgesetzt muss daher exercirt, memorirt und repetirt werden. Mit den vielen Einzelheiten des Wortschatzes nimmt der Schüler den Geist der Sprache auf. Das Auswendiglernen einzelner Vocabeln kann zwar nicht umgangen werden; doch soll der Schüler mehr durch vielseitige Verwendung der Wörter in Wortverbindungen und Sätzen bei den grammatischen und anderen Übungen das Sprachmaterial sich zum unverlierbaren Eigenthum machen. Beim Sprechen einer fremden Sprache handelt es sich um positives Wissen, das keine Reflexion herbeischaffen kann.

d) Lesen.

Das Lesen erfordert als ein Hauptstück elementarer Grundlegung gesonderte, nachhaltige Übung. Der Weg durch abgestufte Übungen ist kein Umweg, sondern führt, wenn auch langsam, so doch sicher zum Ziele. Die Leseschwierigkeiten müssen daher methodisch überwunden werden. Auf der 1. Stufe soll der Schüler alle lautenden Buchstaben richtig lesen, alle stummen Zeichen im Wortbilde erkennen und alle in der Verbindung hörbaren lesen lernen. Neben dem lautrichtigen Lesen ist zugleich das geläufige zu erstreben. Dem Schüler muss jedoch stets Zeit bleiben, die fremden Wortbilder aufzufassen, die im Stücke enthaltenen Schwierigkeiten zu überwinden. Mit der Schwierigkeit der Bindung hat der Schüler noch lange über den Anfangscursus hinaus zu kämpfen. — Dem logisch richtigen Lesen arbeitet der Unterricht in der Grammatik vor, wenn man sich nicht schon mit dem Verstehen und Übersetzen der einzelnen Satzformen begnügt, sondern die Sätze auch gut betont sprechen lässt. — Hinsichtlich des schönen Lesens, des Vortrags mit Ausdruck, thut gutes Vorlesen seitens des Lehrers das meiste. Auch hier bringen es fähige Kinder bald zu einer gefälligen Modulation und lesen leichtere Prosastücke und Gedichte nicht ohne Wolklang und mit Ausdruck.

e) Sprechen.

Die Schüler sollen zum Französischsprechen angeleitet, an den mündlichen Gebrauch der Sprache gewöhnt werden; sie sollen mit Sicherheit und einiger Fertigkeit ihren Wortvorrath, ihre Regeln und Formen anwenden lernen; sie sollen das Wichtigste aus der Sprache

des gewöhnlichen Verkehrs verstehen, fragend und antwortend sollen sie darüber Auskunft geben und sich verständigen lernen.

Wenn sich die Schüler der unteren Stufe auch nur im Besitze einer beschränkten Zahl von Vocabeln und grammatischen Formen befinden, so sollen doch schon auf dieser Stufe Übungen im Hören und Verstehen, im Nachsprechen und Antworten vorgenommen werden. Alles dies will gelernt sein. Die Übungen erstrecken sich auf vorgesprochene Wörter, Wortverbindungen und Satzglieder, auf kleine, einfache Sätze. Vor allem kommt es auf passenden Inhalt der Sätze an, die man nach und nach auch dem Sinne nach zusammenhängend auswählt. Auf den folgenden Stufen soll der Schüler zu selbständigerem Sprechen angeleitet werden. Dies wird um so besser gelingen, je mehr das Ohr des Schülers gleich anfangs gewöhnt wurde, französisch Gesprochenes aufzufassen. Jetzt wird der Schüler angeleitet, auf französische Fragen des Lehrers Rede und Antwort zu stehen und nach Anleitung des Lehrers selbst zu fragen. Mit dem Dialoge ist eine unerschöpfliche Quelle zu interessanten Übungen eröffnet. Auch in den höheren Cursen werden die Lesestücke in Einzelsätze aufgelöst und dialogisirt; daneben ist das Nacherzählen zu üben. Hierbei hat der Lehrer oft durch Fragen einzuhelfen. Seine Fragen und Hinweise müssen stets in zusammenhängenden Sätzen erfolgen. Wenn auch die freiere Wiedergabe nicht allen gelingen wird, so hat doch auch das Anhören der Leistung und die gemeinsame Correctur für alle Nutzen und Interesse. Übrigens mag man im Anfange und wo die Leistung hinter den Erwartungen zurückbleibt, des bekannten Wortes gedenken: Il faut parler mal pour parler bien. — Die methodisch geregelten Sprechübungen arten nirgends in ein leeres Spielen mit Worten aus, sondern stellen ein geistiges Durcharbeiten des gebotenen Stoffes dar, manifestiren also ein bildendes Lernen. Nur unter gespannter Aufmerksamkeit kann der Schüler die an ihn gestellte Forderung lösen; er muss alle Kraft zusammennehmen, sein Wissen gegenwärtig halten. Die Übungen gewähren auch dem Schüler Befriedigung und führen ihn zu geistiger Regsamkeit und Schlagfertigkeit im Leben. Auch der sprachliche Gewinn ist erheblich. Die Übungen schließen sich an den Grundstock der Grammatik und an einen behaltenswerten Inhalt an; sie erweisen sich als die natürlichsten und interessantesten Memorirübungen: der Wortschatz wird erweitert, Constructionen und Satzformen werden immer tiefer eingeprägt, Wissen und Können aufs innigste vereint.

f) Schreiben.

Die schriftlichen Übungen sind zunächst grammatische und Übersetzungsübungen. Weiterhin stellen sie sich dar als Übersetzen und Retrovertiren, Beantworten von französisch oder deutsch gestellten Fragen (die deutschen Fragen werden übersetzt), Dialogisiren eines Lesestückes, kurze Inhaltsangaben und vielseitige Übungen im französischen Briefstil. Die Gestaltung eines Briefes ist zugleich eine Übung im freien Sprechen, an welche die schriftliche Darstellung unmittelbar anknüpft. Für die Einführung in den Briefstil geeignet erscheint nur ein Verfahren, das den deutschen Stilübungen nachgebildet ist, da nur eine solche Einführungsweise einen guten Erfolg sichert.*)

Auch die allgemeinen Principien, welche einen guten Sprachunterricht bestimmen, behalten beim fremdsprachlichen Unterricht ihre Gültigkeit. Der Unterricht muss dem gegenwärtigen Stande der Wissenschaft entsprechen; das historische und vergleichende Moment muss daher auch hier praktisch zur Geltung kommen. Die Sprache ist ein lebendiger Organismus; man biete daher dem Schüler nicht trümmerhafte Formen, starre Wurzeln und Endungen, leblose Paradigmen, isolirte Vocabeln und abstracte Regeln. Der Schüler soll die Sprache lebendig erfassen: das Wort muss sich mit seinem Inhalt füllen, mit klaren Vorstellungen verbinden; selbstthätig muss der Schüler die Gesetze und Regeln, die sprachlichen Thatsachen in Laut, Wort und Satz erfassen. Dies gründliche Lernen erfordert ernste Geistesarbeit, Anspannung des Willens, es duldet nicht, dass der Unterricht den Schüler blos oberflächlich berühre, die Kenntnisse äußerlich beibringe, nur die Ergebnisse mittheile, wobei der Schüler passiv gedächtnismäßig aufnimmt, was ihm als Fertiges dargeboten wird. Bei solcher rein äußerlichen Reception ist von Denkarbeit nicht die Rede. Nicht aber um Abrichtung handelt es sich, sondern um ein bildendes Lernen, das alle Geistesthätigkeiten der Schüler weckt und stärkt. Darum muss das Kind allezeit selbst geistige Kraft einsetzen, es muss selbst hören und sehen, beobachten und vergleichen, in die sprachlichen Objecte eindringen. Seine Wahrnehmung muss es richtig formulirt aussprechen. So wird der Schüler an gespannte Aufmerksamkeit gewöhnt und zum Überwinden von Schwierigkeiten befähigt, er lernt seine geistige Kraft einsetzen und mit Ernst und Ausdauer gebrauchen,

*) Vergl. Wendt, „Französische Briefschule“. Verlag von Meyer, Hannover.

er sieht den Erfolg seines Strebens und freut sich seines geistigen Erwerbs. Und auf den rechten Erfolg kommt es schließlich an; denn nicht um ihrer selbst oder um des formalen Gewinns willen, sondern des Gebrauchs wegen werden die neueren Sprachen erlernt: On apprend les langues vivantes pour les parler et les écrire. Das Gelernte und Verstandene muss so weit sicheres Eigenthum werden, dass man darüber beim Hören und Reden, beim Lesen und Schreiben verfügen kann. Wenn nun auch die Schüler im Schulunterrichte nicht so weit gefördert werden, dass ihnen die fremde Sprache Mittel des Gedankenausdrucks sein kann, so werden sie doch befähigt, dies Ziel zu erreichen, falls das Leben diese Anforderung an sie stellt. Mehr kann die Schule nicht leisten; dies aber soll sie leisten.

Pädagogische Rundschau.

Bayern. Wechsel im Cultusministerium. — Am 24. März 1895 erlag der bayerische Cultusminister Dr. Ludwig v. Müller, ohne wieder zum Bewusstsein gekommen zu sein, einem Schlaganfalle, den er am 19. März erlitten hatte. Unter zahlreicher Betheiligung aus allen Ständen und Classen der Bevölkerung und der Beamten wurde er am 26. März auf dem südlichen Friedhofe beerdigt. Auch der bayerische Lehrerverein war durch eine Deputation vertreten, welche einen Kranz am Grabe niederlegte.

Dr. Ludwig v. Müller war 1846 in Dachau geboren. Die Volksschule besuchte er in Würzburg, in München das Gymnasium, welches er ausgezeichnet und mit Zuerkennung der goldenen Medaille absolvirte. Aus diesem Grunde ins Maximilianeum aufgenommen, vollendete er seine Universitätsstudien in München und erwarb sich 1868 durch Lösung einer juristischen Preisfrage den Doctortitel. 1872 machte er den Staatsconcurs und avancirte im Ministerium des Innern nun ziemlich rasch: Accessist (1875), Assessor (1876), Regierungsassessor (1878); 1879 wurde er Cabinetssecretär bei König Ludwig II. mit dem Range eines Regierungsrathes. In dieser heiklen Stellung blieb er jedoch nur bis Mai 1880, wo er wieder ins Ministerium eintrat und in verschiedenen Sparten arbeitete. Zum Oberregierungsrath wurde er 1884 befördert. In dem für das bayerische Königshaus unheilvollen Jahre 1886 spielte Dr. v. Müller eine nicht unbedeutende Rolle; er war Mitglied der sogenannten „Fangcommission". 1887 erhielt er die wichtige Stelle eines Polizeidirectors in München; im nächsten Jahre wurde er Polizeipräsident und im Mai 1890 berief ihn der Prinzregent als Nachfolger des zurückgetretenen Dr. v. Lutz ins Cultusministerium.

Dr. v. Müller war ein vielseitig gebildeter, mit hohem Wissen und großer Arbeitskraft ausgerüsteter Mann; auch war seine persönliche Liebenswürdigkeit bekannt.

Als er das Erbe des Ministers Lutz antrat, fand er nicht viel Erfreuliches vor: Im Schulleben Stagnation, in den Kammern die ultramontane Partei, deren „Streichquartett" dem zurückgetretenen Minister unzählige Prügel zwischen die Beine geworfen hatte, als Herrscherin und Tonangeberin auf dem Gebiete des Cultusetats, wo sie nach dem Grundsatze „Kusch dich" oder „Unterwerfe dich, sonst streiche ich dir so und so viele Positionen" wirtschaftete.

Mit dieser Partei musste nun Dr. v. Müller auszukommen suchen. Und er brachte es fertig. Er war politisch weder kalt noch warm. Seine Politik war die reinste Schaukelpolitik. Möglichst unbestimmt Farbe bekennen; möglichst wenig anstoßen; lieber einen aufgeklärten Philosophieprofessor opfern oder auf einen altkatholischen Akademiker verzichten, als mit dem Centrum in Collision gerathen! Auch in dem Streite der Münchner Künstler schwankte

er lange unentschieden und es bedurfte manch kräftigen Wortes der Presse, bis er der Secession gleiches Licht, gleiche Luft und gleiches Recht zuerkannte.

Die Geistlichkeit beider Confessionen suchte er durch namhafte Aufbesserung ihres Einkommens zu guten Freunden zu machen (im letzten Budget für den katholischen Clerus ein Mehr von 314251 M., für den protestantischen 158711 M.).

Bei den höheren und mittleren Schulen reorganisirte er mehr das Äußere. Er vermehrte die Professuren und Gymnasiallehrerstellen, richtete Progymnasien ein, unterzog die Lehrpläne der realistischen und humanistischen Mittelschulen einer Revision, führte eine neue Prüfungsordnung für das höhere Lehramt ein, dachte auch wol an Verstaatlichung der Realschulen u. s. w. Besonders verdiente sich Dr. v. Müller den Namen eines „Ferien"-Ministers, denn in Betreff der Erholungszeit war er nicht so geizig wie sein Vorgänger. Die Herbstferien an den Mittelschulen wurden zweckmäßiger gelegt und erweitert. Die Lehrerbildungsanstalten erhielten die so lange entbehrten Weihnachtsferien, welche Lutz hartnäckig verweigert hatte.

Für die Lehrerbildung engagirte sich Dr. v. Müller gleichfalls. Das Normativ von 1866 hat sich überlebt. Er gedachte ein neues zu schaffen, das, wie er stolz ausrief, wieder auf 25 Jahre halten sollte. Eine unter seinem Vorsitz tagende Conferenz von Schulmännern — darunter auch ein Volksschullehrer, der Abgeordnete und Lehrervereins-Vorstand Schubert — befasste sich mit den einschlägigen Fragen und den Wünschen der bayer. Lehrerschaft. Aber der kreisende Berg gebar nur ein Mäuslein.

Seine Grundsätze betreffend der Lehrerbildung gab der Minister in folgenden Worten: Principiell confessionelle Bildung; aus erziehlichen Gründen obligates Internat; überhaupt mehr eine Reform der Lehrerbildung nach der erziehlichen Seite als in Vermehrung des Wissens. Auf diesen dürftigen Gedanken baute er seine winzige Revision auf, und er unterschied sich hierin wolgefällig von den Forderungen des Gros der bayer. Lehrer. Nach Morgenluft riecht das nicht.

Alles, um was die Lehrer seit Jahrzehnten kämpfen, ist unberücksichtigt geblieben: Aufnahme einer fremden Sprache, eventuell Vorbildung auf einer der bestehenden Mittelschulen, simultane Seminare, Lehrstühle für Pädagogik an Universitäten etc. blieben bis auf weiteres ideale Lehrerträume.

Der ganze Fortschritt ist die Einrichtung eines 4. Präparandencurses. Und diesen hat Dr. v. Müller nicht endgiltig durchsetzen können. Als er im Finanzausschuss die Ultramontanen von der Nothwendigkeit desselben überzeugen wollte, sprach er von einer vorläufigen Abmachung und davon, ob sich vielleicht das nächste Budget auch so günstig stelle. Das hörten natürlich die Centrumsführer mit Schmunzeln und fingen den Herrn Minister mit seinem eigenen Stricke: sie ließen diese Redewendungen protokollarisch festlegen, richteten darnach ihre Abstimmung und banden dem Minister sozusagen die Hände. Nun, wir werden ja bald zu sehen bekommen, ob und wie die vierten Curse eingerichtet werden.

Dr. v. Müller's Stellung zur Volksschule bewegte sich auf demselben farblosen Gebiete. Wol fasste er sein Programm in die Worte: „Ich habe ausgeführt, dass es sich bei mir um strenge Wahrung und Einhaltung der Verfassung und der Gesetze des Staates handelt, dass ich mit objectiver Gerech-

tigkeit nach allen Seiten hin das Amt verwalten werde, dass ich die möglichste Erhaltung und Vermehrung der idealen Güter der Menschheit und möglichst wolwollende Förderung aller förderungswürdigen (da liegt der Hase!) Bestrebungen auf meinem Gebiete im Auge habe. Niemand auf der Welt wird mich einer Parteiangehörigkeit oder Parteizuneigung beschuldigen können. Ich gehe rein gerecht und objectiv vor; wenn Sie aber für meine Haltung in Bezug auf Unterricht, Erziehung und was mir obliegt, einen Wahlspruch finden wollten, werden Sie nur den einen finden: Nunquam retrorsum!"

Gut gesagt; nicht wahr?

Dieses ominöse nunquam retrorsum fand natürlich den Beifall der Patrioten, während die linke Seite der Abgeordnetenkammer das Ministerwort anders deutete. So sagte der freisinnige Abgeordnete v. Stauffenberg, dass wir seit Lutzens Rücktritt leider schon sehr viel „retrorsum" gekommen seien; der socialdemokratische Abgeordnete Grillenberger meinte, statt „nunquam retrorsum" müsste Dr. v. Müller sich den Spruch „semper retrorsum" wählen.

Auf dieses hin erwiderte der Minister folgendes:

„Der Herr Abgeordnete Grillenberger vermisst ein Schulgesetz und hat am Schluss mir die Vignette des springenden Pferdes vorgehalten und gewünscht, dass das Pferd einen Sprung mache. Ja, meine Herren, ich habe niemals einen Zweifel darüber gelassen, dass ich auf keinem Gebiet mehr für Ruhe und sicheres Vorgehen bin, nicht für Sprungbewegungen, als auf dem Gebiete der Schule, da würde ich Sprungbewegungen für sehr gefährlich halten." (Rufe rechts: Sehr richtig!)

Eine eigenthümliche Stellung nahm er ein zu dem Schoßkind der Ultramontanen, dem katholischen Lehrerverein. Wieder die alte Geschichte: kein befreiendes, klares Wort, keine scharf abgegrenzte Richtung. Nur einmal raffte er sich energischer auf und sagte: „Ich habe vor 2 Jahren Gelegenheit genommen, meinerseits dem Wunsche Ausdruck zu geben, dass man innerhalb der Lehrerschaft mehr das Einigende zur Geltung bringen soll als das Trennende; es werden auch die Mitglieder des katholischen Lehrervereins (!) nicht erstaunt sein, wenn ich sage: ich hätte dringend gewünscht, dass eine Trennung nicht erfolgt wäre. Die Trennung liegt nun aber vor, und ich habe sie einfach nach den bestehenden Gesetzen und Verordnungen zu beurtheilen. Wiederholt kann ich nur dem Gedanken Ausdruck geben, dass ich es nicht für gut und nützlich halte, für unsere Schule und für unsere Lehrer, wenn das Trennende zu sehr in den Vordergrund tritt."

Dagegen sind ihm Bayerns Lehrer in Bezug auf materielle Besserstellung zu Dank verpflichtet (was sie auch nie vergessen werden). In der Landtagssession 1891/92 erhielten die definitiven Lehrer eine Zulage von 90 M. und die Verweser von 72 M. (ab 5 Jahre nach dem Seminaraustritt). Doch auch hierzu musste Dr. v. Müller erst von der entrüsteten öffentlichen Meinung gedrängt werden; denn anfangs hatte er nur die Hälfte postulirt. Für großjährige bedürftige Lehrerwaisen wurden 16000 M. ins Budget eingesetzt. Wie Hohn berührt es aber, dass der Minister bei den von der zweiten Kammer zur Aufbesserung der allzu schlechten Hilfslehrergehalte bestimmten und genehmigten 32500 M. in der Reichsrathskammer auf Ablehnung plaidirte, welche dann natürlich mit Glanz erfolgte. Es wird wol selten vorkommen, dass ein Chef seine Untergebenen so im Stiche lässt, ja sie sogar verleugnet.

Neben der Aufbesserung der Verweser- und Lehrergehalte ist ihm noch hoch anzurechnen die energische Vertheidigung des siebenten Schuljahres gegenüber ultramontanen und bauernbündlerischen Abbröckelungsversuchen. Über die Bedeutung der Revision der gebilligten Lehrmittel kann dagegen zweierlei Meinung sein.

Alles in allem: Dr. v. Müller war unstreitig ein begabter Minister; aber seine Thätigkeit für die Schule erstreckte sich nur auf Kleinigkeiten und Äußerlichkeiten. Weitschauende liberale Principien und Reformen waren ihm fremd. Große Gesichtspunkte kann man in seiner Politik absolut nicht finden.

So harren denn die Lehrer Bayerns immer noch auf Trennung des Messnerdienstes vom Schuldienste (der Minister hatte wol hierüber Erhebungen anstellen lassen, aber die Sache verlief im Sande), auf endgiltige, glückliche Lösung der Lehrerbildungsfrage im Sinne einer liberalen Anschauung, auf Verleihung von Sitz und Stimme in der Ortsschulcommission.

Im großen und ganzen können wir auch das Urtheil unterschreiben, das unser Lehrervereinsvorstand Schubert in einem Nachruf auf den Verstorbenen in der Bayer. Lehrerzeitung 1895, 13 fällte: „Übersehen wir die Amtsthätigkeit des Verblichenen, soweit sie die Volksschule betrifft, so drängt sich das Bekenntnis auf die Lippe: Erfüllt vom besten Willen für Schule und Lehrer, überzeugt von dem segensreichen Einflusse eines zeitgemäßen Schulwesens, war ihm, dem auf schwerem Posten stehenden Staatsmanne, von unsichtbaren, aber sicher wirkenden Kräften die Bahn nicht freigegeben. Allzeit hilfsbereit in materiellen Nöthen, freundlich und gütig Anliegen und Wünschen gegenüber, war sein Leben geziert mit zahlreichen Beispielen einer humanen Denk- und Handlungsweise und von hohem Gerechtigkeitssinne. Zum Capitel: Wertschätzung der Volksschule noch den Zug, dass er die Lehrer seiner Söhne (an der Domschule in München) wiederholt zu sich an seinen Familientisch einlud. Staatsminister Dr. v. Müller ist das Opfer einer rastlosen Thätigkeit geworden. Die Lehrerschaft Bayerns würdigt dankbar, was der hohe Verstorbene für Schule und Lehrerstand gethan und gewirkt hat. Sind auch die Ergebnisse mancher Arbeit nicht mit dem Metermaße zu messen und mit dem Centnergewicht zu wiegen, so fühlt sich deswegen die erkenntliche Lehrerwelt nicht behindert, dem zu früh vom Leben Abberufenen eine pietätvolle Erinnerung zu bewahren.“ —

Zum Nachfolger des verstorbenen Cultusministers ward ernannt der Ministerialrath im k. Staatsministerium des Innern und stellvertretende Bevollmächtigte im Bundesrath Robert Ritter von Landmann.

Derselbe ist geb. 1845 zu Großweingarten (Mittelfranken). 1862 absolvirte er das Münchner Ludwigsgymnasium, 1866 die Münchner Universität. Den Bundesfeldzug machte er als freiwilliger Officier mit. 1869 bestand er den juristischen Staatsconcurs mit der ersten Note. Bis 1876 hatte R. v. Landmann verschiedene Stellungen inne: Concipient, Handelskammersecretär, Zeitungsredacteur. In diesem Jahre wurde er ins Staatsministerium des Innern berufen, wo er rasch avancirte. Es werden ihm nachgerühmt Rede- und Schlagfertigkeit, bedeutende Kenntnisse, hervorragende schriftstellerische Thätigkeit u. a. Mit den Centrumsmitgliedern stand er immer in gutem Einvernehmen.

Die liberalen „Münchner Neuesten Nachrichten" schrieben kürzlich:

„Der neue bayerische Cultusminister Herr v. Landmann ist bereits Gegenstand vielfacher Besprechungen und Erörterungen in der Presse. Wozu diese größtentheils aus den Fingern gesogenen politischen Betrachtungen dienen sollen, ist nicht recht klar. Da man von dem neuen Leiter des bayerischen Cultusministeriums nichts Positives weiß, ergeht man sich in mehr allgemeinen Phrasen, wie z. B., dass er ein Bureaukrat sei, dass er einst dem Akademischen Gesangvereine angehört habe und ähnlichen wichtigen Dingen. Manche wichtige Fragen harren der Entscheidung des neuen Ministers, und es ist deshalb wol angebracht, den Minister zunächst an der Arbeit zu sehen, ehe man ein Urtheil fällt. Der Herr Minister hat bei seinem Amtsantritt die Beamten seines Ressorts zusammenberufen und ihnen kurz die Grundsätze seiner Politik auseinandergesetzt. Er betonte hierbei ausdrücklich, dass er gesonnen sei, den kirchlichen Frieden nach jeder Richtung hin zu fördern, und dass er hoffe, seine Kraft dann mehr den großen culturellen Aufgaben seines wichtigen Amtes widmen zu können. Herr v. Landmann ist eine selbständige Natur und wird deshalb auch alle wichtigen Fragen seiner eigenen Entscheidung von Fall zu Fall vorbehalten. Vorläufig hat der Minister vollauf zu thun, um sich in das ihm bisher ferner liegende Gebiet des Cultusministeriums einzuarbeiten und sich in dem, wie man sagt, nicht durchweg freie Bahn bietenden Nachlass seines Vorgängers zu orientiren. Die im Herbste beginnende Landtagssession wird eine Reihe wichtiger Fragen auf das Tapet bringen. Möge der neue Minister hierbei von fruchtbaren, weitblickenden Gesichtspunkten ausgehen. Wie in anderen Staaten, hat ja allerdings mit Rücksicht auf die finanzielle Lage auch in Bayern zunächst der Herr Finanzminister das entscheidende Wort zu sprechen. Es wird sich deshalb zunächst darum handeln, einen ersprießlichen Ausgleich der berechtigten Wünsche der verschiedenen Bevölkerungsschichten herbeizuführen."

Ähnlich stand es, als seiner Zeit Dr. v. Müller ins Amt eintrat; seine Seele war politisch noch wenig befleckt. Aber gar bald zeigte sich's, dass die leere Tafel sich zusehends mit schwarzen Schriftzügen bedeckte. Sollte es diesmal wieder so gehen? Wer weiß es!?

Unsere traurigen politischen Verhältnisse tragen nicht wenig Schuld an dieser Unsicherheit. In den beiden Kammern sind die Ultramontanen tonangebend, und wenn dieselben in den Weiden sitzen, schneiden sie tüchtig Flöten. Dem Liberalismus fehlt das nöthige Rückgrat. Dem gegenüber ist es schon erfreulich, dass die fünf socialdemokratischen Hechte sich wenig liebedienerisch zeigten und in den Schuldebatten kein Blatt vor den Mund nahmen. Möge der Liberalismus es ihnen gleichthun und den beiden Lehrerabgeordneten Schubert und Rottmann mehr Unterstützung angedeihen lassen.

So steht die Lehrerschaft Bayerns noch vor einem Ungewissen; doch das ist gewiss: sie wird immer treu kämpfen für ihre als recht und gut erkannten Ideale!

Oldenburg. Anstellung eines zweiten Oberschulraths. Die Osterwoche brachte den evangelischen Lehrern eine besondere Überraschung: der Pfarrer Goens in Kloppenburg wurde zum Oberschulrath ernannt. Der neu ernannte Vorgesetzte soll erst 33 Jahre alt sein; dass er sich mit Pädagogik beschäftigt

hat, ist jedenfalls nicht unmöglich, ob er aber jemals andern Unterricht als den Confirmandenunterricht ertheilt hat, ist nicht bekannt. Nicht allein die Lehrer sind durch diese Berufung eines so jungen Geistlichen überrascht, sondern weite Kreise theilen das Erstaunen. Kaum war die Ernennung des neuen Oberschulraths erfolgt, so brachten die Tagesblätter die Nachricht, der Leiter unseres Seminars, Herr Schulrath Dr. Ostermann, habe um seine Entlassung gebeten. Die Lehrer vernahmen diese Kunde mit tiefem Schmerz, denn Herr Dr. Ostermann ist nicht nur ein tüchtiger Lehrer und weithin bekannter Pädagoge, er hat auch stets treu zu den Volksschullehrern gestanden, und ihm ist es in erster Linie zu verdanken, dass Seminar und Volksschule in schönster Harmonie stehen. Sollten wir diesen Herrn jetzt verlieren, so wäre das ein sehr harter Schlag für uns; wir geben uns zunächst jedoch der Hoffnung hin, dass Herr Dr. Ostermann auf seinem Posten verbleibt.

Die Leser des Pædagogiums werden sich vielleicht erinnern, dass vor reichlich Jahresfrist im Oldenburgischen Landtage von den Abgeordneten das Verlangen der Lehrer nach Fachaufsicht kräftig unterstützt wurde. Im März d. J. berief die Regierung den Landtag zu einer außerordentlichen Session; es wurde von dem Landtage die Anstellung eines zweiten Schulaufsichtsbeamten — Oberschulraths — genehmigt; das Gehalt ist auf 4200—5800 M. normirt.

Zur Kennzeichnung der Absichten des Landtages dienen folgende Auszüge aus den Protokollen. Der Berichterstatter bemerkte: „Nachdem der Herr Minister bereits versprochen hat, in Erwägung zu ziehen, ob nicht eine Verstärkung der Vertretung der praktischen Pädagogik im Oberschulcollegium angebracht erscheine, kann ich mich kurz fassen. Der Ausschuss verkennt keineswegs die in gewisser Beziehung besonders hervorragende Tüchtigkeit des Herrn Oberschulrathes (Ramsauer, Sohn des bekannten Schülers Pestalozzi's), ist aber der Ansicht, dass er kein praktischer Pädagoge ist."

Der Landtag will also offenbar, dass ein praktischer Pädagoge zum Schulaufsichtsbeamten ernannt werde. Er hat dies auch in seiner letzten Tagung nochmals betont. Es heißt im Berichte: „Eine Arbeitstheilung zwischen den zwei technischen Mitgliedern ist in der Weise gedacht, dass das eine Mitglied das höhere Schulwesen und einen Theil des Volksschulwesens, das andere wesentlich das Volksschulwesen als Referent bearbeiten soll. Dementsprechend würde an die Qualification der Anspruch zu stellen sein, dass das eine Mitglied das höhere Schulwesen, das andere das Volksschulwesen beherrscht, und dass beide, wenn irgend möglich, praktische Erfahrungen in eigner Lehrthätigkeit gesammelt haben müssen. Es wurde im Ausschuss erwogen, ob es richtig sei, vor Abschluss der in Aussicht genommenen Reform, namentlich des Schulaufsichtswesens, diese organisatorische Änderung im Oberschulcollegium schon jetzt vorzunehmen. Es wurde aber anerkannt, dass gerade für die Einrichtung und Durchführung der Reform die neuen technischen, mit praktischer Erfahrung ausgestatteten Mitglieder sehr nützlich, wenn nicht geradezu nothwendig sein würden, und dass ferner zweckmäßiger Weise diese Mitglieder, welche später die aus der Reform sich ergebenden Functionen zu handhaben haben würden, auch selbst mitwirkten, um diese Reform thunlichst in ihrem Sinne zu gestalten."

Wenn hier von neuen technischen Mitgliedern gesprochen wird, so hat das darin seinen Grund, dass die Regierung erklärte, Herr Oberschulrath

Ramsauer werde nicht mehr lange im Amte bleiben. Optimisten nehmen nun an, der neu ernannte Oberschulrath solle die höheren Schulen beaufsichtigen, für das Volksschulwesen werde demnächst noch ein anderer Schulrath bestellt werden. Auch dann, wenn diese Annahme sich bestätigt, ist die Ernennung eines jungen Theologen zum Leiter des höheren Schulwesens unerklärlich. Wir zweifeln nicht, dass Herr Goens ein sehr tüchtiger und gelehrter Mann ist, aber die praktische Erfahrung, auf welche der Landtag so großes Gewicht legte, fehlt ihm.

Was nun aus der Reform der Schulaufsicht werden wird, kann man sich leicht ausmalen. Wenn aber der Landtag wieder zusammentritt — Herbst 1896 — wird es jedenfalls harte Kämpfe geben, denn unsere Abgeordneten, der Mehrzahl nach unabhängige Männer aus dem Volke, halten nicht mit ihren Gedanken hinter dem Berge, sie sind gewohnt, offen und frei ihre Ansichten auszusprechen, einerlei ob die leitenden Herren es gern oder ungern hören.

Der 19. westfälische Lehrertag, welcher am 15. und 16. April in Hamm stattfand, wurde von einer frisch-fröhlichen Osterstimmung durchweht. Zwar konnte man sich nicht der Erstehungsfreude langgehegter Wünsche und Hoffnungen hingeben, aber ein freier, idealer Zug belebte die Verhandlungen.

Auf der Delegirtenversammlung hob der Vorsitzende, Rector Kuhlo-Bielefeld, hervor, dass dieses Jahr zu den ruhigen gehöre. Kein Schulgesetz habe die Schichten der Bevölkerung und die Lehrerschaft erregt, und das Besoldungsgesetz, welches in Arbeit war, sei wie eine Seeschlange plötzlich wieder verschwunden in des Meeres tiefsten Tiefen. Doch habe es insofern Klarheit gebracht, als wir jetzt wüssten, wo wir unsere wahren Freunde zu suchen haben, und wo unsere „minderwertigen“ Freunde seien. Über das Vereinsleben dagegen sei nur Erfreuliches zu berichten. Trotz des Abfalls einzelner Mitglieder sei die Zahl derselben von 1660 auf 1899 gestiegen. Im übrigen befasste sich die Delegirtenversammlung mit geschäftlichen Angelegenheiten. (Rechnungslegung, Wahlen etc.).

Zu der Hauptversammlung waren die Mitglieder in großer Zahl erschienen, hofften sie doch, in Hamm den Mann zu sehen und ehren zu können, der dem preußischen Volksschulwesen in den Allgemeinen Bestimmungen neue Bahnen eröffnete. Die Festschrift zierte ein schönes Bild des Herrn Staatsministers und Oberlandesgerichtspräsidenten Dr. Falk, der durch einen Trauerfall leider am persönlichen Erscheinen verhindert war. Wolthuend aber berührten die warmen Worte seiner Zuschrift:

„Dem 19. westfälischen Lehrertage fühle ich mich zu ganz besonderem Danke verpflichtet. Vor mir liegt die Festschrift, welche für denselben herausgegeben werden soll. Eine Erinnerung an mich und mein einstiges Wirken im Interesse der Schule leitet die Festschrift ein. — Die Erinnerung ist in demselben Sinne geschrieben, in welchem Lehrer dieser Provinz so oft schon zu mir gesprochen. — Jede solche Begegnung habe ich dankbar empfunden. Aber heute ist die Empfindung eine besonders mächtige: sind doch die Worte der Festschrift ebenso ehrend wie freundlich namens des gesammten westfälischen Lehrertages geschrieben worden. — Allen seinen Mitgliedern habe ich zu danken. Das geschieht auf das wärmste, umso wärmer als im Namen des Lehrertages der Vorstand des Kreislehrervereins Hamm mir jüngst in so

überaus wolthuender Weise die Theilnahme ausgesprochen hat, welche derselbe um des schweren Geschickes willen mir widmet, das mich und die Meinigen getroffen hat. Dasselbe hindert mich, in diesen Tagen unter die Lehrer Westfalens zu treten, aber es hindert mich nicht, in Gedanken ihre Arbeit zu begleiten und für deren Gedeihen Gottes Segen zu erbitten. Des neunzehnten westfälischen Lehrertages

ganz ergebenster Falk."

Außerdem wurde die Versammlung begrüßt von dem Herrn Kreisschulinspector zur Nieden im Auftrage der Regierung, Dr. Borbet als Vertreter des Magistrats, Lehrer Runge namens des Ortslehrervereins.

Dann sprach Lehrer Turk-Hagen über „Volksbildung und Lehrerstand." Seine Ausführungen bewegten sich in folgendem Gedankengange: Die Sicherung und Entwickelung des Rechts- und Culturstaates der Gegenwart ist durch die Erweiterung der allgemeinen Volksbildung bedingt. Diese umfasst den geistigen Besitz der Menschheit, an dem alle Volksclassen theilhaben sollen und wollen. Zeitwidrige Hemmungen und naturwidrige Überstürzungen schädigen das Fortschreiten und fälschen die Ziele wahrer Volksbildung. Die Grundbedingungen stetiger Entwickelung liegen in der einheitlichen Organisation, welche die Bildung des sittlich-religiösen Bewusstseins, der intellectuellen Kräfte und der socialen Ordnung in sich schließt. Der Lehrerstand ist Träger und Vermittler der Volksbildung: Der Volksschullehrer muss ein Volkslehrer werden. Die nächstliegenden Forderungen für die volksthümliche Bildung sind: allgemeine Volksschule, volksschulmäßige obligatorische Fortbildungsschule, Jugend- und Volksbibliotheken. Zum erweiterten Berufskreise des Volksschullehrers gehört seine thätige Mitwirkung in Bildungs- und Lesevereinen, bei Volksunterhaltungsabenden und bei ähnlichen bildenden Veranstaltungen. Die Ausbildung muss den Volksschullehrerstand befähigen und seine Stellung es ermöglichen, dass er seine ideale Kraft im Dienste der Volksbildung verwerten kann.

In der Besprechung hob Rector Gressler-Barmen hervor, dass es ebenso ungerecht sei, der Schule alle Ursachen zeitlicher Missstände aufzubürden, als unmöglich, sie als Allheilmittel gegen sociale Schäden zu benutzen. Dem Staate falle die Lösung wirtschaftlicher Fragen zu, die Schule aber habe Menschen zu bilden und sie tüchtig zu machen für das Leben. Für die Schule müssten die nothwendigen Mittel bereitgestellt werden; weitere Kreise seien für die Schule zu interessiren, und die Lehrerschaft müsse innig zusammenstehen. — Lehrer Schepp-Berlin empfahl gleich dem Referenten den Anschluss der Ortsvereine an die Gesellschaft zur Verbreitung von Volksbildung. (Generalsecretär J. Tews-Berlin.)

Den zweiten Vortrag hielt Rector Gräve-Hamm über „Die Pflege der Volksdichtung und ihre Bedeutung für die heutige Zeit." Die Darlegungen bewegten sich in dem Rahmen folgender Leitsätze: Die Lebens-, Erwerbs- und Verkehrsverhältnisse der neueren Zeit erschweren es in hohem Maße, die deutschen Tugenden, die unser bestes nationales Erbgut ausmachen, zu bewahren und auf die nachfolgenden Geschlechter zu vererben. Die deutsche Volksschule hat die Pflicht, den guten Geist der Ahnen in der Jugend zu pflegen, und muss daher dem in unser Volksthum eindringenden Materialismus der Gesinnung entgegentreten und den deutschen Idealismus zu

bewahren suchen. Ein hervorragendes Mittel hierzu ist die Einführung der Jugend in die deutsche Dichtung, besonders die Volksdichtung. Volksmärchen, Volkssage, Volksspruch und Volkslied sind Spiegelbilder des deutschen Volkscharakters; sie erheben und idealisiren, was die heutige Zeit verflacht; sie bieten der Volksschule wertvollen Stoff zur Pflege deutsch-nationaler Tugenden. In der Volksdichtung liegt eine bedeutende Einigungskraft für die Stände und Stämme unseres Volkes. Die Volksschule gewähre der Volksdichtung auf allen Stufen eine Heim- und Pflegestätte: Auf der Unterstufe gebürt dem Märchen eine hervorragende Bedeutung unter den Erzählstoffen. Auf der Mittel- und Oberstufe finde die Sage gebürende Berücksichtigung. Ergänzt werde der den Schülern darzubietende Stoff durch planmäßige Benutzung der Schülerbibliothek, die mustergültige Sammlungen von Helden-, Götter- und Landschaftssagen enthalten muss. Die Volkssprichwörter gehören in reicher Anzahl ins Lesebuch. Das Volkslied muss in den Lese- und Lehrbüchern, im deutschen Sprach- und Gesangunterricht mehr als bisher berücksichtigt werden. Es ist Pflicht des Lehrers, dahin zu wirken, dass es auch in den Gesangvereinen zu Ehren komme.

Eine Besprechung schloss sich an diesen formvollendeten Vortrag nicht. Die Leitsätze beider Referenten wurden ohne Widerspruch angenommen.

In einer Nebenversammlung sprach Hauptlehrer Budde aus Laer bei Bochum über „Das Charakteristische der Lotze'schen Philosophie, speciell der Psychologie" im Anschluss an folgende Thesen: Unter den neueren Systemen der Philosophie nimmt das Lotze'sche eine hervorragende Stellung ein. Lotze's philosophisches System ist ein Gebäude des ethisch-religiösen Idealismus mit der Basis des besonnenen Realismus. Es ist das Ergebnis der glücklichen Vereinigung der empirischen Forschung mit dem speculativen Denken und dem religiösen Sehnen; denn es genügt den Forderungen strenger Wirklichkeit; es begnügt sich nicht mit den Ergebnissen empirischer Forschung, sondern zeigt, dass sie einer Ergänzung durch ideale Principien bedürftig sind; es befriedigt die unabweisbaren Forderungen des Gemüthes. Lotze's Philosophie bezweckt den Nachweis, dass der behauptete Widerspruch zwischen den Ergebnissen der Wissenschaften und den Grundlagen des Glaubens nur scheinbar ist. Ihr Endziel ist die Erkenntnis, dass der Mechanismus im Weltbau universell wirkend und dem Reiche der ewigen Wahrheit völlig dienstbar ist. Lotze's Psychologie fußt auf den Thatsachen des Bewusstseins. Lotze sieht die Seele als das Subject aller geistigen Functionen an und lehrt, dass die Association, Verknüpfung und Reproduction der Vorstellungen, das Bilden der Begriffe, Urtheile und Schlüsse, die Entstehung der Gefühle, der Begehrungen und des Wollens Leistungen des Seelenlebens selbst und nicht Resultate eines mechanischen Vorstellungsverlaufes sind. Lotze's Philosophie verdient das eingehendste Studium des Lehrerstandes.

Neben Stunden ernster Arbeit fanden die Theilnehmer auch in den geselligen Veranstaltungen Stunden frohen Zusammenseins, und innerlich befriedigt verließen alle das gastliche, lehrerfreundliche Hamm mit einem frohen „Auf Wiedersehen im nächsten Jahr in Schalke-Gelsenkirchen!"

Aus der Fachpresse.

Unser letzter Bericht (März 1895) wurde mit der Anzeige zweier Aufsätze über Rudolf Hildebrand eingeleitet — auf einen dritten, der uns damals noch nicht zugänglich gewesen, möchten wir heute nachträglich aufmerksam machen: es ist die Würdigung des Meisters durch A. Richter, einen seiner selbständigen Mitarbeiter (vgl. Rudolf Hildebrand, Prakt. Schulmann 1895, I). Dabei gereicht es uns zu besonderer Freude, feststellen zu können, dass der hochangesehene Leipziger Schulmann in seiner Ansicht über die Bedeutung Hildebrand's und des Buches vom deutschen Sprachunterricht mit uns vollkommen übereinstimmt. Man hat — bemerkt er treffend — Rudolf Hildebrand gefeiert als den großen Sprachgelehrten, der dem Unterricht in der Muttersprache neue Ziele und neue Wege gewiesen hat; aber man hat dabei übersehen, dass ihm ein Ehrenplatz in der Geschichte der Pädagogik gebürt, weil er auf dem Gesammtgebiete der Erziehung und des Unterrichts in hervorragender Weise anregend und befruchtend gewirkt hat. Das Buch vom deutschen Sprachunterricht ist eine „deutsche Pädagogik", und Hildebrand selbst „ein — deutscher Lehrer; wir wüssten keinen größeren Ehrennamen für ihn; nur muss man auf das Beiwort denselben Ton legen wie auf das Hauptwort." R. gibt nun etliche Ausführungen Hildebrand's wieder, um zu zeigen: „was wir aus Hildebrand noch zu lernen haben, um ein aus dem Leben schöpfendes und für das Leben bildendes, ein nicht nur den Kopf erleuchtendes, sondern auch das Herz erwärmendes Lernen in unseren Schulen heimisch zu machen." Und wir sind sicher — meint R. —, dass jeder, der Hildebrand selbst gelesen, zugeben wird: „So hat mich über meine Aufgabe als Lehrer noch niemand aufgeklärt, und wenn alle Lehrer Hildebrand's Mahnungen und Beispiel folgen, so muss es besser werden in der Schule, im Hause, im ganzen Volke." — So hat mich über meine Aufgabe als Lehrer noch niemand aufgeklärt. Das — würde B. Münz sagen — gilt auch von dem bayerischen Philosophen Frohschammer; nur ist das Gebiet der Aufklärung hier ein anderes als dort. „Wenn irgend ein philosophisches Princip für die Theorie und Praxis der Erziehung bedeutungsvoll und fruchtbar sein kann — erklärt Münz in seinem Aufsatze über „Frohschammer's Weltanschauung und ihre Empfänglichkeit für die moderne Pädagogik" (LL. 1894/5, 23) — so ist dies bei der schöpferisch bildenden Waldphantasie besonders der Fall. Es leuchtet dies sogleich ein, wenn man zwischen der Weltphantasie und anderen philosophischen Principien eine Parallele zieht. Selbst die berühmtesten unter ihnen tragen dem Grundgedanken der modernen wissenschaftlichen Pädagogik, dass das Individuen nicht mechanisch behandelt werden dürfe, sondern an der Hand der Mutter Natur und im Einklange mit ihr zur Freiheit und zum Menschenthum erzogen werden müsse, keine Rechnung."

„Keine Rechnung" — ist freilich zuviel gesagt. Aber lassen wir das dahingestellt sein; uns kümmert anderes mehr. Was nutzen dem Erziehungswesen die brauchbarsten „philosophischen Principien", wenn nicht im Lehrer ein philosophischer Geist lebt! Dafür ist zu sorgen, und zwar schon im Seminar oder wo sonst die Lehrer gebildet werden. Schlechterdings geschieht es in der Mehrzahl dieser Anstalten nicht — gerade in Bildungsangelegenheiten müssen wir uns ja selbst helfen, oder helfen lassen von tüchtigen Be-

rufsgenossen, deren wir glücklicherweise viele haben, die hier und dort, und ganz besonders in unserer Fachpresse zu Worte kommen. Wir verweisen da auf eine feinsinnige Abhandlung E. Meyer's („Gesetz—Regel—Ausnahme", Zeitschr. f. Philos. u. Päd. 1895, II), aus der vornehmlich jener Geist spricht, von dem vorhin die Rede war, und deren Grundgedanken der Beachtung aufs dringlichste zu empfehlen sind. Jede Eziehung — meint M. — muss darnach streben, dem Menschenkinde die Vorstellung einzuprägen: von Gesetzen gibt es keine Ausnahmen. Diese Vorstellung vermag vorzüglich zu fruchtbarem Nachdenken anzusporнen und den Menschengeist auf der Bahn einer Aufklärung weiterzutreiben, die ihn immer vertrauensvoller in die Welt des Geschehens hineinblicken lässt. Aber jene Vorstellung bedarf einer Ergänzung: es ist hinzuzufügen, dass wir in unendlich vielen Fällen nicht zum Gesetz, sondern nur bis zur Regel vorzudringen vermögen, und dass keine Regel ohne Ausnahme sei. Es muss auch — fährt M. fort — Lehrgegenstände für die Jugend geben, an denen ihr diese Sätze eindringlich zur Anschauung gebracht werden könnnen, und dazu sind die Sprachen geeignet, weit geeigneter als die Geschichte — was an Beispielen gezeigt wird. — Es handelt sich hier um die eigenartige Leistungsfähigkeit des Sprachunterrichts: während die Sache selbst (Gesetz, Regel, Ausnahme) dem Gedächtnis eingeprägt wird, fördert die tiefere Einsicht in das Wesen der Sache die Gewissensbildung. Leider aber sind viele, wenn nicht die meisten der Unterrichtenden „zu bescheiden": sie führen ihre Schüler nicht zu der „tieferen Einsicht", obwol doch die „Sache selbst" mächtig dazu nöthigt. Wozu auch Gewissensbildung! Das Gewissen ist ja kein modernes Rüstzeug. In monarchisch-theokratischen Staaten ist es überdies wegen seines urdemokratischen Wesens nicht beliebt. Und daher kommt es wol, dass in unseren Fachblättern über Gewissenbildung wenig oder nichts geschrieben wird. Dagegen die Gedächtnisbildung! Die steht in höherer Gunst. Sie ist — eben deswegen — sogar in etwas üblen Ruf gekommen, sodass man ihr schon eine „Schutz- und Vertheidigungsrede" widmen darf, wie es jüngst E. von Sallwürk gethan (Rh. Bl. 1895, I, II). Er geht von der „didaktischen Mahnung": Besinne dich! aus. Sich besinnen — erklärt er kurz — heißt Vorstellungsbahnen aufsuchen. Die Anlegung dieser Bahnen aber, sowie die Gangbarmachung derselben gehört zu denjenigen Obliegenheiten der geistigen Cultur, die dem Unterrichte in erster Linie zufallen. Das eigenthümliche Gebiet dieser „Bahnen", das Gedächtnis, ist — sagt S. am Schlusse seiner tiefgehenden Ausführungen — ein Theil unseres Leibes und Lebens, der mit uns wächst und mit uns sich verändert, nicht eine Tafel, die sich mit diesem oder jenem Inhalt beschreiben und ebenso leicht sich auch wieder auswischen lässt. Was dem Gedächtnis wirklich angeeignet ist, kann mit der Zeit unter dem Einfluss neu hinzutretender Vorstellungen andere Gestalt annehmen, auch nach und nach verschwinden; aber es ist uns nicht möglich, durch irgend einen Act selbstwillig etwas aus ihm zu entfernen. Selbst der erkannte Irrthum behält noch für einige Zeit seine Gültigkeit, so dass das Umlernen schwerer wird, als das Neulernen war. Verbindungen endlich, die wir mit eigenem lebhaften Interesse geschlossen haben, in unserm Gedächtnis wieder zu lösen, ist eine Arbeit, die sogar körperlich angreifen kann, und sehr schmerzlich ist es, bequem gewordene Pfade der Gedanken wieder zu verlassen und den rechten Punkt zu finden, von dem aus eine andere Richtung hätte eingeschlagen werden müssen.

Wie hier Sallwürk nicht blos „Schutz und Vertheidigung" des Gedächtnisses, sondern auch Klärung und Berichtigung des Begriffes Gedächtnis bezweckt, so wünscht Fr. Horn (in den DBl. 1895, 1) einer noch immer verbreiteten falschen Ansicht über die Aufmerksamkeit entgegenzutreten.*) Wer kennt nicht die schöne Phrase von den Blicken (der Kinder), die an den Lippen des Lehrers hängen — und was aus diesem Hängen geschlossen wird! Aber „auf das Auge als Controle der Aufmerksamkeit kann man sich (wie schon die Selbstbeobachtung lehrt) nicht verlassen" (wenn auch der geübte Lehrer ein „aufmerksames Auge" von einem „unaufmerksamen" zu unterscheiden vermag). „Man wird oft getäuscht werden, und so durch diese Selbsttäuschung dem Schüler Gelegenheit geben, den Lehrer irre zu führen, d. h. ihn glauben zu machen, dass er aufmerksam sei, während das Gegentheil der Fall ist. Außerdem wird der Schüler, wenn die bewusste Täuschung ihm gelingt, sich daran gewöhnen, mit offenen Augen zu schlafen oder zu brüten, eine Gewohnheit, die unter Umständen nicht nur negativ, insofern der Schüler nichts lernt, sondern auch positiv von nachtheiligen Folgen sein kann." Die Unaufmerksamkeit ist nun aber in der Regel nicht dem Schüler als Schuld, und das Gegentheil ihm nicht als Verdienst anzurechnen. Denn die Aufmerksamkeit ist nicht nur ein Erzeugnis des Willens. „Das bloße Gebot des Lehrers, aufmerksam zu sein, verfehlt darum seinen Zweck und ist wirkungslos. Wenn der Schüler unaufmerksam ist, so liegt die Schuld lediglich (?) an der Unfähigkeit des Lehrers, dem Schüler den Lehrstoff mundgerecht zu machen, sein Interesse zu erregen und so seine Aufmerksamkeit zu erwecken. Daraus folgt, dass eine Rubrik der [für?] Aufmerksamkeit in Schulzeugnissen, man mag nun über ihren [der Schulzeugnisse?] allgemeinen Wert und ihre zweckmäßige Zulässigkeit denken wie man will, ihrem [der Rubrik?] Zweck nicht entspricht, da Lob oder Tadel der Aufmerksamkeit ein Widerspruch in sich ist" — eigentlich Lob oder Tadel des Lehrers bedeutet! — Wie aber das Interesse, die Theilnahme, das Dabeisein und Mitthun „Ereignis wird" oder werden kann, wie die „Langeweile" zu bannen ist, das weiß wieder der „Practicus", welchen der Leser schon im vorigen Bericht kennen gelernt: „Gefühlstöne" gilt es allenthalben zu erwecken (Schpr. 1895, 13). „Es ist nichts Neues, was ich zu sagen habe; aber man vergisst's zu leicht." Wahr! Darum seien ein paar Worte unseres Practicus hierher gesetzt: „Leben in der Sprache! Warmer (nicht salbadriger) Lehrton! Mitgefühl, Mitfreude, Mitleid, Begeisterung, freudige Zustimmung, Zorn, Abscheu, das alles muss in der Sprache des Lehrers merkbar zum Ausdruck kommen. Wenn Gesundheit ansteckt — warum sollte es nicht auch Gemüthswärme können? Manchmal muss man auch zu mehr äußeren Mitteln greifen: lautes lebendiges Verfahren, Wechsel, Anregung des Ehrgefühls, Lob, Tadel — alles das betrachte man einmal unter dem Gesichtspunkte des mit den Vorstellungen verbundenen Gefühlstones! Ich glaube nichts Besseres thun zu können, als unsere jungen Amtsgenossen immer darauf zu verweisen, in der durchdachten Kleinarbeit die Meisterschaft zu erstreben."

Meisterschaft! Ein schönes Wort und ein herrlich Ding. Aber wie schwer,

*) Der Aufsatz ist (fast möchte ich sagen: gegen allen Brauch) sehr kurz gehalten, und sagt doch genug — ist also zweimal zu empfehlen.

wie schwer gerade ein Schul-Meister zu sein! Das macht uns besonders eine junge Wissenschaft — Physiologie nennt sie sich — recht anschaulich. Diese Wissenschaft ist ja für den Lehrer unentbehrlich. Nun sind aber leider viele nicht in der glücklichen Lage, größere Werke studiren zu können. Ihnen kommt ein gründlich beschlagener Mann, W. A. Lay, mit einer Reihe Aufsätze zu Hilfe, die er unter der Marke „Über physiologische Psychologie und Schulpraxis“ in den Jahrgängen 1894 und 1895 der Schpr. veröffentlicht hat. Wir begnügen uns hier mit den „allgemeinen Consequenzen“, die sich aus den „Betrachtungen über das Nervenleben und den psychologischen Grundprocess“ für die Schulpraxis ergeben (1894, 46). Die psychologischen Processe, von der physiologischen Seite betrachtet, sind materielle Vorgänge, Arbeitsleistungen des Nervensystems. Diese hängen in hohem Maße von den ererbten Einrichtungen und Eigenschaften des Nervensystems ab. Daraus folgt für die Schulpraxis: 1. Der Lehrer suche so bald und so tief als möglich die individuellen Anlagen der Schüler zu erforschen; je genauer er die Familie und ihre Verwandtschaft kennt, um so besser wird es ihm gelingen. 2. Er beurtheile den Schüler und seine Leistungen stets nach den Anlagen; der Begabte wird in der Regel verhältnismäßig zu gut, der Beschränkte zu hart behandelt. 3. Die Schüler einer Classe können und sollen nur bis zu einem gewissen Grade gleichmäßig gefördert werden; hierin wird von Inspectoren zuweilen gefehlt. — Die Energie des Nervensystems hängt ferner in hohem Maße von der Übung ab. Nun lehrt unsere Wissenschaft, dass jeder nervöse Process Spuren, Dispositionen hinterlasse. Je öfter also ein solcher Process wiederholt, eingeübt wird, um so geringer werden die Widerstände, um so leichter leitet die Bahn, um so nachhaltiger wird der Erregungsrückstand, die Spur oder Disposition, das Gedächtnis. Denken und Handeln wird rascher, sicherer, bis endlich das Handeln automatisch, mechanisch abläuft. Die physiologische Seite der Fertigkeiten und des Charakters ist also Mechanismus. Mechanismus ist ein verabscheutes Wort in der Pädagogik; Mechanismus in unserem Sinne hat aber seine volle Berechtigung im Unterricht und in der Erziehung. Der Lehrer muss also inhaltlich richtig verknüpfte Vorstellungen und Bewegungen einüben, bis sie auf einen entsprechenden Impuls hin auch unbewusst mechanisch ablaufen können. Als Hauptgewinn ergibt sich für den Lehrer, der sich in den gesetzmäßigen, den vorhandenen Bedingungen entsprechenden Verlauf der Processe des Nervenlebens vertieft: dass er nachsichtiger, geduldiger, gerechter gegen den Schüler, zielbewusster, sicherer in seiner Arbeit und strenger gegen sich selbst wird. — Eine Ergänzung zu diesen Ausführungen bringt G. Rischawy (Pflichtgefühl oder Ehrgeiz, Ref. 1894, 47). Er geht nicht von physiologischer, sondern von ethischer Einsicht aus: die mehr oder minder lebhafte Wirksamkeit des Pflichtgefühls im Schüler soll das Urtheil über seine Leistungen bestimmen: „Den Maßstab zur Beurtheilung von Arbeiten der Schüler bilden vom Standpunkte des Erziehers aus die auf dieselben verwandte Kraft und Energie, Mühe und Sorgfalt“; das „Princip des Wettbewerbs“, die vergleichsweise Beurtheilung ist zu verwerfen. „Nach der heute noch herrschenden verkehrten Methode wird ein fleißiges, aber wenig begabtes Kind immer unten sitzen und nur sehr spärliche Anerkennung durch die Nummern erhalten, sodass seine Kräfte bald erlahmen werden, während ein begabter Schüler mit wenig Mühe reiche Anerkennung und einen guten Platz erhalten wird.“ Ähn-

lich wie Lay fordert Rischawy vom Erzieher, dass er „die geistigen und körperlichen Vorzüge und Schwächen, kurz das, was jedes Kind zu leisten vermag, ferner die häuslichen Verhältnisse genau kenne“. —

Ist in den zuletzt angezeigten Aufsätzen das Geschäft des Lehrens und Lernens hauptsächlich nach seinen persönlichen Beziehungen beleuchtet worden, so handelt Ed. Siegert (Freie Schulz. 1894/5, 13) von den sachlichen Mitteln. Wir heben aus seinem Aufsatze zunächst diejenige Stelle heraus, welche sich gegen zu frühe Benutzung des Buches als Lernmittels wendet. Diese zu frühe Benutzung ist — betont S. mit Recht — Schuld daran, dass Lernen überhaupt nach den Begriffen vieler „Lernen aus dem Buche“ bedeutet. „Wieviel Jugendqual und Jugendelend rührt von dem Dämon des sogenannten Lernens her; wieviel verfehlte Existenzen und verkehrte Lebensstellungen wurzeln in ihm!“ „Der Lehrer der Volks- und Bürgerschule soll ein wahrer, echter Volkslehrer sein; als solcher muss er die ewig frischen Quellen aller Bildung erschließen: Anschauung, eindringliche, lebhafte Mittheilung. Seine Devise sei: Heraus mit der Jugend aus den verkehrten Verhältnissen der papiernen Ära und Labung derselben [der papiernen Ära?!] an dem Jungbrunnen der sinnlichen, greifbaren Wirklichkeit.“ So starke Ausbrüche entsprechen zwar nicht ganz den thatsächlichen Verhältnissen; aber die Übertreibung mag hier am Platze sein. Dagegen findet Siegert's Lobrede auf die sog. Lehrmittel der Gegenwart nicht unsern Beifall. Sonderbar dünkt uns der Wunsch: „Das ebenso abgegriffene als abgeschmackte Wort: Für Kinder ist das Beste eben gut genug — wird hoffentlich bald in der Rumpelkammer der Vergessenheit die verdiente Ruhe finden können.“ Das ebenso abgegriffene als abgeschmackte Wort! „Abgegriffen“ — allerdings. Aber „abgeschmackt“? Wo steckt den die Abgeschmacktheit? Hr. S. hätte sie nachweisen sollen. Und in die „Rumpelkammer“ gehört das Wort noch lange nicht. Freilich haben wir eine Anzahl guter Lehr- oder Unterrichtshilfsmittel, „Anschauungsbehelfe“; aber es wird auch viel unglaublich schlechter Schund erzeugt, nach dem Grundsatz: Für Kinder ist alles gut genug. Oder die Bilder z. B., an sich wirklich gut, sind unbrauchbar, weil für den Classenunterricht zu klein — da lässt uns die „Technik“ kalt, die „eine ungeahnte Höhe erreicht“ hat. Übrigens wird — wie mit den Büchern — so auch mit den sog. Anschauungsbehelfen und anderen Lehrmitteln arger Missbrauch getrieben, z. B. mit den Bildern. A. Hug leistet der Pädagogik einen zeitgemäßen Dienst, indem er „gegen den Bilderdienst in der Volksschule“ schreibt (Bündner Seminarblätter*) 1895, I—III). Seine Ansicht über die Verwendung der Bilder fasst er in folgende Sätze zusammen: 1. Bilderbücher sind als Bildungsmittel für den frühesten Jugendunterricht zu verwerfen, jedenfalls bedeutend zu beschränken [also doch nicht zu „verwerfen“?] 2. Die Schule entzieht sich ihrer Pflicht, Anschauungen in die Kindesseele zu bringen, wenn sie dem Lehrer gestattet, die realistischen Belehrungen der ersten Schuljahre an Bilder anzuknüpfen. 3. Im dritten Schuljahre dürfen die Bilder anfangen eine bescheidene Rolle zu spielen, und zwar dürfen sie nur ganz bekannte Dinge darstellen: an diesen sollen die Kinder lernen, sich nach Bildern richtige Vorstellungen von den Gegenständen selbst zu machen — sie

*) Jährlich 8 Nummern; Preis für das Ausland 2 Mark.

sollen „Bilder lesen“, alles herauslesen lernen, was der Künstler hineingelegt hat. 4. Die Fibeln, Lese- und Lehrbücher sollen bilderlos sein. 5. Wo Bilder auftreten — sei es bei der Wiederholung heimatkundlichen Materials oder sei es zur Veranschaulichung fremder Realien —, da sind sie als allgemeine Lehrmittel zu gebrauchen; d. h. sie sind für solche Zwecke unabhängig vom Lesebuch und im Wandtafelformat herzustellen. Von solchen Bildern wünscht nun H. für jede Volksschule drei „Serien“: a) Bilder der engeren Heimat, d. h. Darstellungen solcher Gegenstände, welche dem Kinde noch vor Augen zu bringen sind und die Züge seiner Heimat tragen. Sobald sie nicht eine einzelne Pflanze oder ein Thier darstellen, sondern zugleich landschaftlich wirken sollen, müssen sie so beschaffen sein, dass der Schüler im Bilde irgend einen Theil der Gegend, in welcher er lebt, wiedererkennt. b) Bilder der weiteren Heimat: Charakterpflanzen und -Thiere der einzelnen Gebiete, zur Veranschaulichung des Kartenbildes auch „bezeichnende“ Landschaften, ferner Scenen aus dem Volksleben. c) Bilder ausländischer Verhältnisse: „namentlich sollten dabei solche Gegenstände berücksichtigt werden, welche im gesellschaftlichen [und wirtschaftlichen?] Leben der Heimat eine mehr oder weniger große Bedeutung erhalten haben“.

Mit dem Hauptlehrmittel, dem Lesebuche, und zwar mit seinen „theoretischen Grundlagen“ beschäftigt sich ein langer Aufsatz G. Heydner's (A. D. L. 1895, 11. 12). H. wiederholt hier oder führt weiter aus, was er schon anderwärts entwickelt (vgl. seine beiden Schriften: „Das Lesebuch in der Volksschule“ und „Beiträge zur Kenntnis des kindlichen Seelenlebens“). Dass er gelegentlich auf B. Auerbach's Buch „Schrift und Volk“ (1846) eindringlich hinweist, ist verdienstlich. Aber höchlich erstaunt sind wir über den Satz: „Es dürfte sich empfehlen, den veralteten, aus der Zeit, wo der Leseunterricht lediglich im Beibringen einer mechanischen Fertigkeit bestand, stammenden, also an eine handwerksmäßige Auffassung der Pädagogik erinnernden Titel [„Lesebuch“] fallen zu lassen und dafür den bezeichnenderen zu setzen: Anthologie aus der nationalen Literatur für die Jugend.“ Das ist ja ein gänzlich verunglückter Vorschlag — und darum eigentlich gar nicht heydnerisch! „Veraltet“ — „an eine handwerksmäßige Auffassung der Pädagogik erinnernd“ — und das „also“! Ich gestehe, dass der Name Lesebuch in mir noch niemals jene Erinnerung verursacht. Ferner: im Titel eines Kinderbuches drei Fremdwörter — darunter eins (das erste), welches Tausende später im Leben gar nie wieder gebrauchen oder zu hören bekommen (und es ist nicht schade drum). Wir wollen doch ja froh sein, dass wir einen so kurzen und gehaltvollen und treffenden Namen (wie Lesebuch einer ist) haben — es gibt nicht viele solcher Art. Man unterhalte sich nur einmal mit den Kindern der Oberstufe über den Begriff lesen, führe ihnen eine Lebensgeschichte des Wortes vor! Das wäre gewissermaßen zugleich eine — schulpolitische That. Die Lesebücher genügen unseren Kindern ja schon lange nicht mehr. Sie brauchen sog. Jugendschriften — und dieses tiefgefühlte Bedürfnis sucht eine schwunghaft betriebene Fabrication zu befriedigen. Da es aber die Herren Schreiber, Zeichner, Drucker, Händler etwas zu arg getrieben, sind sie von der „Jugendschriftenwarte“ unter Polizeiaufsicht gestellt worden. Das ist wieder eine pädagogisch-politische That. Wessen Verdienst? Der Lehrer. Und die Jugendschriftenwarte waltet ihres Amtes mit einer Strenge, die wir am pädagogischen Recensententhum ja

gar nicht gewöhnt sind. Sie scheut sich nicht, den Schund als solchen zu bezeichnen; sie verlangt von Bilderbüchern und Illustrationen genau das, was diese leisten sollen (1894, I. II.); sie lehnt die Zeitschriften für die Hand der Kinder ab und stellt die prügelwerten Eseleien blos, welche sich die Redactionen mancher (der meisten) Jugendzeitschriften besonders in den „Briefkästen“ gestatten (VII.); sie spottet über den Kalender-Unfug (XII). Sie hat auch dem großen, weltberühmten Struwwelpeter-Hofmann das ihm gebürende Urtheil gesprochen (1894, X.). Wenn wir doch eine solche „Warte“ für die gesammte pädagogische Literatur hätten! — Aber wird die Jugendschriften-Warte viel ausrichten? Der Einfluss der „Gesellschaft“ und der „Mode“ ist zu mächtig, die Bequemlichkeit und Unvernunft der Eltern in allen „Ständen“ zu groß (Struwwelpeter 100 Auflagen!). Es liegt Vätern und Müttern nichts an pädagogischer Bildung. Und darum „gestaltet sich die Hauserziehung (nach Th. Franke: „Der objective und der subjective Geist und ihre Bedeutung für die Pädagogik“, Rep. 1894/95, VII) meist streng nach dem objectiven Geiste*), wie er sich im Laufe der Zeit ausgebildet hat. Ohne besondere Erwägungen, weitausblickende Vorbereitungen und Prüfungen lassen sich die Eltern von dem ererbten Erziehungssysteme leiten und von zufälligen Stimmungen“. Den Mängeln, die infolgedessen der Hauserziehung anhaften, wäre — meint Fr. — am besten abzuhelfen dadurch, dass „pädagogische Wanderredner angestellt werden, die ihren Gegenstand sachlich beherrschen und volksthümlich und anziehend darzustellen vermögen. Wieviel Segen haben die landwirtschaftlichen Wanderredner schon gestiftet! Sie haben die zähen, am Alten hängenden Bauern schon zu manchen Fortschritten zu bewegen vermocht. Sollte diese Einrichtung auf dem Gebiete des Erziehungswesens nicht gleich nothwendig und gleich erfolgversprechend sein!“ Mindestens gleich nothwendig — aber nicht gleich erfolgversprechend. Immerhin darf die Anregung auf Beifall rechnen.

Wir wünschten vorhin, als wir die erfreuliche Wirksamkeit der „Jugendschriftenwarte“ schilderten, ein gestrenges Obergericht für die gesammte pädagogische Literatur. Ein ähnliches, allerdings weniger weitgehendes Verlangen ist in der Fachpresse, von O. Fiedler, bereits geäußert und begründet worden. F. bemüht sich hauptsächlich um angemessene Ausstattung der Lehrerbibliotheken, die er „im Lichte der Lehrerfortbildung“ betrachtet wissen will (Schles. 1895, 14. 15). „Rationell — meint er — könnte der Schwierigkeit der Bücherwahl nur dadurch abgeholfen werden, dass eine Generalcommission für das Lehrerbibliothekwesen sich bildete. Diese hätte dann die Aufgabe, sich in Lehrerkreisen nach Fachmännern auf den verschiedensten Gebieten umzusehen; diese würden die einschlägige Literatur ganz genau kennen und auch von Jahr zu Jahr verfolgen. Derartige Leute sind in der großen deutschen Lehrerschaft auch gewiss in ausreichender Zahl vorhanden. Alljährlich erfolgt dann eine Zusammenstellung von zur Anschaffung geeigneten

*) Dieser objective Geist ist zwar aus der persönlichen Thätigkeit aller einzelnen geboren, aber sobald er ins Dasein getreten ist, erhebt er sich über die einzelnen und zwingt sie, sich ihm zu fügen. Der objective Geist als Masse ist sonach die gesammte Menge des geistigen Thuns, das sich im Volke vollzieht, ohne Rücksicht auf die persönliche Vertheilung und Ausübung.“ — Franke hat Lazarusens Aufsätze im III. Bande der „Zeitschr. f. Völkerpsychologie u. Sprachwissenschaft“ benutzt.

Werken, vielleicht in den Vereinsorganen der einzelnen Landestheile, und die Specialcommissionen für die Bibliotheken hätten somit für die ihnen anvertraute Auswahl einen guten Anhalt.“ R. beruft sich auch auf die Thätigkeit der „Jugendschriften-Ausschüsse“ und meldet schließlich, dass seine Anregung auf der letzten Hirschberger „Gau-Lehrer-Versammlung“ (20. Oct. 1894) schon einen Erfolg errungen: der genannte Verband hat den „Vorstand des Schlesischen Provinzial-Lehrervereins“ ersucht, dahin wirken zu wollen, dass „eine Commission gebildet werde, welche alle wissenschaftlichen Werke, soweit sie mit dem Schulleben in Verbindung stehen, einer entsprechenden Kritik zu unterziehen hat, namentlich mit Rücksicht auf ihre Anschaffungsfähigkeit für Kreis-Lehrerbibliotheken“. Damit wäre gewiss Bedeutsames geleistet. Aber vorläufig müssen wir es schon anerkennen, wenn einer gelegentlich einmal die Schwächen und Schäden unseres beruflichen Schriftthums, besonders vieler Aufsätze in den Fachblättern, rücksichtslos geißelt. So R. Seyfert in seiner Schpr. (1895, 4: „Von den großen Gesichtspunkten“): „Wer da meint, mit einer neuen Lesemaschine die Sittlichkeit des Volkes, mit einem neuen Rechenbuche die ganze Volksbildung zu heben und mit dem Kochunterrichte das Volkselend zu beseitigen, der knackt in seiner Theorie welsche Nüsse mit dem Dampfhammer und schmiedet in der Praxis Panzerplatten mit dem Holzhämmerchen. Nichts ist lächerlicher als das, zur Begründung von Selbstverständlichkeiten die ganze vor- und nachsintflutliche Philosophie und Psychologie heranzuziehen, anderseits aber auch das, sich zu geberden, als ob man Zustände, die im Schoße eines Jahrhunderts erzeugt und gebildet worden sind, mit pädagogischen Mixtürchen zu neuen Wesen umschaffen könnte. Hier können die großen Gesichtspunkte die sich naturgemäß (?) entwickelnde Volksschulpädagogik blos auf Irrwege leiten, sie dazu bringen, ihre Macht zu überschätzen, ihre Last und Verantwortung ungebürlich zu vergrößern und ihren inneren Ausbau zu vernachlässigen.“ — Es handelt sich um die Würde der Lehrer. Und das ist auch für O. Ernst der „große Gesichtspunkt“, unter welchem er über „die Lehrer und die Umsturzvorlage“ (Ref. 1895, 14) schreibt. Er betont selbstverständlich mit Nachdruck die Pflicht des Lehrers, politisch thätig zu sein, an den Culturkämpfen theilzunehmen. „Lassen wir die hohlen Phrasen von der unpolitischen Stellung des Lehrers; meistens rühren sie ja doch nur von der Feigheit vor heißen Kämpfen und von der stumpfen Bequemlichkeit des Skatphilisters her.“ Ja, wenn der Lehrer nur „ausführendes Organ“ wäre! Aber er ist „mindestens Mitschöpfer am großen Werke der Schule“. „Darum wollen wir, wo immer es sich um das Schicksal der Schule handelt, mitreden, und zwar kräftig, und wo es sich um die größten, die fundamentalsten Fragen der Schule handelt, da erst ganz besonders kräftig.“ Und nun wird auf die Gefahren verwiesen, welche der Volksschule, der Lehrerbildung vom „Umsturzgesetze“ her drohen. Schließlich stellt E. den Antrag, die Hamburger „Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens“ möge für den Entwurf einer „Petition“ sorgen, die jeder „irgendwie freisinnige“ Lehrer unterschreiben könnte. —

Von der großen politischen zu einer kleinen pädagogischen „Streitfrage“. Wir meinen die „Frage“ der „Steilschrift“, und sie ist doch weniger klein als es scheint. Es handelt sich ja nicht blos, oder im Grunde nicht um eine neue Schriftlage, sondern um vermehrte Sorge für das körperliche Wol unserer

Kinder. Es ist Thatsache, dass der Streit um die Steilschrift viele Lehrer genöthigt hat, sich gründlich mit dem, was man Schulgesundheitspflege nennt, zu beschäftigen, und im Unterricht die Schüler an bessere Körperhaltung zu gewöhnen. Das wolle man nicht unterschätzen. Und heute ist wol auch ein sicheres Urtheil über die strittige Sache selbst zu gewinnen. „Fünf Jahre sind verflossen — sagt P. Schubert*) in der „Zeitschr. f. Schulgesundheitspflege“ (1895, III. IV), — seit man die gerade Mittenlage (des Heftes) mit senkrechter Schrift in den Schulen zu erproben begonnen hat. Die Betheiligung umfasste beinahe alle größeren Städte Deutschlands, Österreichs und der Schweiz, und auch in Dänemark, Norwegen, Schweden und Russland stellte man Versuche an. So dürfte es denn an der Zeit sein, Umschau zu halten und die Ergebnisse zu sichten.“ Diese Ergebnisse — findet Sch. — sprechen zu Gunsten der Steilschrift. „Es bestehen zwar örtliche Unterschiede im Grade der hygienischen Überlegenheit der Steilschrift; aber voller Einklang zeigte sich überall, wo gemessen wurde, in der Thatsache, dass diese Überlegenheit auf Seiten der Classen mit senkrechter Schreibweise zu finden ist. Mit wie großer Vorsicht man aber auch die Beziehungen der Steilschrift zu Kurzsichtigkeit und Schiefwuchs beurtheilen mag, über die Schreibhaltung haben die Schulversuche der letzten fünf Jahre Folgendes mit Sicherheit gelehrt: 1. in theoretischer Hinsicht, dass durch schräge Zeilenführung ein Zug auf Kopf und Schulter in der Richtung nach links und unten ausgeübt wird; 2. in praktischer Hinsicht, a) dass das Schreiben bei gerader Mittenlage des Heftes in der Schule irgend welchen Schwierigkeiten nicht begegnet, b) dass durch diese Heftlage die schiefe Schreibhaltung sowol der Häufigkeit, als dem Grade nach wesentlich vermindert wird. Die Steilschrift hat also ihre Probe bestanden. Sache der Behörden wird es nun sein, auf diese Prüfungsergebnisse nicht mit einem zaudernden: „Ja — aber“, sondern mit einem thatkräftigen: „Ja — also!“ zu antworten.“ Es sei noch bemerkt, dass Sch. aus der pädagogischen und ärztlichen Literatur**), die er durchgangen, viele Einzelheiten mittheilt, die uns in verschiedener Hinsicht wertvoll erscheinen.

Zu den „großen Streitfragen“ zählt allenthalben die Reform des höheren Unterrichtswesens. Ein aufklärender Vortrag, welchen der Frankfurter Gymnasial-Director Reinhardt in Karlsruhe gehalten, ist vorzüglich geeignet, der Sache Freunde zu gewinnen. R. schildert die bekannte Frankfurter Musteranstalt und das Wesen der Neuerung überhaupt, wobei deren Grundsätze überaus geschickt dargelegt werden. Von den „ganz erheblichen praktischen Vortheilen“, welche die Reform bringt, wollen wir wenigstens einen erwähnen, den „nächstliegenden“: „dass bis zum 12. Lebensjahre sämmtliche Schüler der höheren Schulen eine einheitliche Bildung hätten. Was wir bis zu diesem Zeitpunkte lehren, ist dasselbe, was in lateinlosen Schulen gelehrt wird. Bis zum 12. Jahre ist die einheitliche Erziehung der Jugend hergestellt, und die Eltern können mit dem 12. Lebensjahre ihres Sohnes in derselben Weise entscheiden, wie sie es jetzt im 9. Jahre schon thun müssen.“ Die „pädagogischen Vortheile, welche diese Neugestaltung bietet“, fasst R. selbst folgendermaßen zusammen: „Wir fangen die neue Sprache erst dann an, wenn die vorher-

*) Augenarzt in Nürnberg.
**) Anhangsweise finden wir 131 Schriften verzeichnet.

gehende in ihren Elementen gründlich erfasst sein kann. Wir gehen von den Anschauung aus; wir geben dem Schüler das, was er auch bald anwenden kann und mehren seinen Eifer dadurch. Wir haben ferner auch das gewonnen, dass nicht 6 Jahre hintereinander der Zuwachs aufhört. Jedes Neue übt ja einen großen Reiz aus; schon ehe man es kennt, wirkt es auf uns; man sollte darum verschiedene Dinge aufsparen und nicht alles zu gleicher Zeit geben. Wenn wir das Latein nicht 9, sondern 6 Jahre, das Griechische statt 6 nur 4 Jahre treiben, so ist das dennoch nicht eine Verringerung um $^1/_3$; denn wir können den Sprachen auf den oberen Stufen einen viel breiteren Raum geben, können sie intensiver betreiben, mehr zusammenfassen, mehr concentriren, und wir erreichen, dass innerhalb der einzelnen Perioden eine innere Einheit vorhanden ist. In den drei unteren Classen sind es Dinge, die der Anschauung des Knaben nahe liegen; weiter oben sind es Dinge, die ihm das geschichtliche Verständnis eröffnen und sein begriffliches Denken nähren.“ Schließlich weist R. nach, dass die „Gymnasiums-Reformer“ nicht von heute oder gestern sind: schon Comenius und später Herder verlangten oder wünschten, was jene nun ins Werk zu setzen suchen. (Vgl. Bad. 1895, 11. 12.)

Recensionen.

Periodische Blätter für naturkundlichen und mathematischen Schulunterricht. Herausgegeben von R. Neumann. Znaim, Fournier & Haberler. Jährlich 8 Hefte zu 32 Seiten. 5 Mk. d. W. oder 5 Kr. ö. W.

Förderung des Unterrichtes in den Naturwissenschaften und in der elementaren Mathematik ist die Aufgabe, welche sich die genannte Zeitschrift gestellt hat. Es soll dies durch theoretische, besonders aber durch Beiträge aus der Schulpraxis, durch gebürende Berücksichtigung der so wichtigen Experimentirkunde und durch Verfolgung der Fortschritte der in Betracht kommenden Wissenschaften geschehen.

Unterziehen wir den nun abgeschlossen vorliegenden ersten Jahrgang einer Prüfung, so müssen wir zugestehen, dass der so gestellten Aufgabe in glücklicher Weise nachgekommen ist. Wir finden in jedem Heft zunächst einen Abschnitt, welcher Abhandlungen und Lehrproben enthält und Aufsätze der verschiedensten Art bringt. Naturgeschichte, Naturlehre und Mathematik sind dabei im richtigen Verhältnis vertreten. Es war das Bestreben der Verfasser, nicht blos Aufsätze zu veröffentlichen, die einer bestimmten Zeitströmung folgen, und auf diese Weise wurde eine große Mannigfaltigkeit erreicht. In einem zweiten Abschnitte finden Apparate, Experimente und Ähnliches Besprechung. Jedem Hefte ist mindestens eine Tafel beigegeben, welche für die Lehrmittelsammlung bestimmt ist. Diese Tafeln bieten verschiedene, für den Unterricht wichtige Bilder, so z. B. die photographische Aufnahme eines Blitzschlages, die Abbildung einer brennenden Gasquelle, das Sonnenspectrum, die schematische Zeichnung einer Mühle, eine Karte der Isotheren, Isochimenen und der Polargrenzen einiger wichtiger Gewächse in Europa und anderes. Auch die besprochenen Apparate sind durch Holzschnitte veranschaulicht. Es finden sich in diesem Abschnitte viele einfache Schulversuche sowie Apparate besprochen, die sich der Lehrer leicht selbst herstellen kann und die sich zum Gebrauch in der Schule meist besser eignen, als die gewöhnlichen käuflichen Lehrmittel. Dies gilt z. B. für die abgebildeten Apparate über den Reactionsdruck ausströmender Flüssigkeiten und Dämpfe. Auch die Neumann'sche Lichtbrechungsrinne ist ein sehr gutes Lehrmittel. Besondere Beachtung in diesem Abschnitte verdienen auch die von Dr. J. Kraus mit viel Verständnis zusammengestellten Schülerversuche. In der Zeitungsschau finden wir Inhaltsangaben interessanter Abhandlungen. Eine Fülle interessanter Notizen enthält weiter der Abschnitt: Kleine Mittheilungen. Beurtheilungen beschließen endlich den Inhalt jedes Heftes. In allen Abtheilungen finden sich schöne Beiträge aus der Feder des Herausgebers, der auch für die geschickte Redaction volles Lob verdient.

Man ersieht aus der mitgetheilten Inhaltsangabe die Reichhaltigkeit dieser Zeitschrift. Jedes Heft enthält eine Fülle von Stoff und es könnte den naturkundlichen Unterricht nur bedeutend fördern, wenn jeder Lehrkörper und jeder pädagogische Lesecirkel dieses Blatt abonnirte. Für die praktische Brauchbarkeit desselben spricht auch der Umstand, dass es aus dem Kreise der Bürgerschul-Lehrerschaft selbst hervorgegangen ist, ein Umstand, der zugleich dieser ein schönes Zeugnis ausstellt. Dr. E. Witlaczil.

Dr. O. Schlömilch, k. s. Geheimrath a. D, Fünfstellige, logarithmische und trigonometrische Tafeln. 12. Aufl. Braunschweig 1894, Friedrich Vieweg & Sohn. 151 S. 1 M.

Der berühmte Verfasser ließ die erste Auflage dieser Tafeln etwa vor vierzig Jahren erscheinen; da sie seither in zwölf Auflagen verbessert wurden, und die vorliegende als „galvanoplastische Stereotypie“ bezeichnet wird, so darf man wol annehmen, dass diese Tafeln fehlerlos sind. Außer den im Titel angegebenen findet man noch mehrere Hilfstabellen. so dass dieses Buch ein für den Mathematiker im allgemeinen ausreichendes Tafelwerk bildet und bestens empfohlen werden kann. H. E.

F. Steinweller, Seminarlehrer in Dillenburg, Kurzer Abriss der Geschichte des Rechenunterrichtes, sowie Beschreibung der wichtigsten Lehrmittel für denselben. Leipzig 1894, Ferdinand Hirt & Sohn. 32 S. 30 Pf.

Ein Auszug aus Sterner's Auszug der Geschichte der Mathematik von Cantor; aber auch das ist gut, wenn die Seminaristen wenigstens diese zwanzig Seiten Geschichte kennen, mindestens ist das Heftchen preiswürdig, da dasselbe noch zwölf Seiten Kritik über Lehrmittel enthält. Wir haben uns schon längst dahin ausgesprochen, dass wir nur die russische Rechenmaschine für empfehlenswert erachten, während alle übrigen an Einfachheit der Construction und Natürlichkeit der Anschauung zurückstehen. H. E.

M. Wald, Raumlehre nebst entsprechenden Aufgaben für den Rechenunterricht. Bielefeld, A. Helmich. 30 S. 30 Pf.

Der Verfasser nennt das vorliegende Heft einen Anhang zu jedem Rechenhefte; sein Inhalt beschränkt sich auf Rechenaufgaben, denen ein geometrischer Text zu Grunde liegt, und welche nach gegebenen Formeln zu lösen sind. Für ganz einfache Schulverhältnisse mag ja auch dieses Lehrmittel ein erwünschter Behelf sein. H. E.

Neu erschienene Bücher.

Schulrath Römpler, Seminardirector, Zur Bibelerklärung. Hermeneutisch exegetisches Hilfsbüchlein. A. Kell, Plauen i. V. 94 S.

Dr. Johann Schmaus, k. Gymnasiallehrer, Aufsatzstoffe und Aufsatzproben für die Mittelstufe des humanistischen Gymnasiums. 2. Theil. Lamberg, C. C. Buchners Verlag (Rudolf Koch). 129 S. M. 1.60, geb. M. 2.—

W. Hackmann, Neue Schulgeographie unter Berücksichtigung der dialogischen Unterrichtsform. Zweites Heft. Norddeutschland. Düsseldorf, Druck und Verlag von L. Schwann. 136 S. M. 1.80.

A. S. Fischer, Director der ersten Privat-Bildungsanstalt für Kindergärtnerinnen in Wien, Der Kindergarten. Theoretisch-praktisches Handbuch. Mit 2 Holzschnitten und 27 lithographirten Tafeln. Vierte, vermehrte und verbesserte Auflage. Wien, Alfred Hölder. 178 S. fl. 1.50, geb. fl. 1.70.

Dr. Leo Burgerstein und **Dr. Aug. Netolitzky**, Handbuch der Schulhygiene. Mit 154 Abbildungen im Text. Jena, Verlag von Gustav Fischer. 429 S. M. 10.50.

H. Michaelis, Neues Taschen-Wörterbuch der italienischen und deutschen Sprache für den Schul- und Handgebrauch. Leipzig, F. A. Brockhaus. 484 und 540 S.

Johannes Kolbe, Die biblische Geschichte in Lebensbildern. Ausgeführte Katechesen für die Oberstufe. Erster Theil, das Alte Testament. Leipzig, H. G. Wallmann. 216 S. M. 2.60, geb. M. 3.—.

Otto Janke, Über den Unterricht in der Gesundheitslehre. Hamburg und Leipzig, Leopold Voss. 163 S. M. 2.50.

Dr. C. Röse, Die Zahnpflege in den Schulen. Hamburg und Leipzig, Leopold Voss. 23 S. 20 Pf.

O. Schettlers Turnschule für Knaben. I. Theil. 3. Auflage, umgearbeitet, vermehrt und mit 72 Lehrbeispielen versehen von M. Zettler. Plauen i. V., Neuperts Verlag. 248 S. 3 M.

Dr. E. Kohlrausch und **A. Marten**, Turnspiele nebst Anleitung zu Wettkämpfen und Turnfahrten für Lehrer, Vorturner und Schüler höherer Lehranstalten. Hannover, Carl Meyer (Gustav Prior). 149 S. 75 Pf., geb. 1 M.

Director E. Willms, Ausgeführter Lehrplan für höhere Mädchenschulen mit neun- und zehnjährigem Cursus. Nach den Bestimmungen vom 31. Mai 1894 bearbeitet. Zweite, vollständig neu bearbeitete Auflage. Gera, Theodor Hoffmann. 126 S. M. 1.40, geb. M. 1.60.

A. Bechtel, Tableaux chronologiques des principales œuvres (et des principaux ouvrages destinés à la jeunesse) de la littérature française depuis les origines jusqu'à nos jours, suivis de deux tables alphabétiques, à l'usage des candidats et candidates aux divers examens de lettres et des étudiants de lettres. Wien, Manz'sche k. u. k. Hof-Verlags- und Universitäts-Buchhandlung. (Julius Klinkhardt & Co.) 97 S.

W. Kayser, Johann Heinrich Pestalozzi. Nach seinem Leben, Wirken und seiner Bedeutung dargestellt. Mit einem Porträt. Erste und zweite Lieferung. 192 S. Zürich, Druck und Verlag von Friedrich Schultheß.

Otto Ernst, Die größte Sünde. Drama in fünf Acten. Hamburg, Verlag von Conrad Kloss. 116 S.

Verantwortl. Redacteur Dr. Friedrich Dittes. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Paedagogium.

Monatsschrift

für

Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

unter Mitwirkung hervorragender Paedagogen

von

Dr. Friedrich Dittes.

XVII. Jahrgang.

10. Heft, Juli 1895.

Leipzig.

Verlag von Julius Klinkhardt.

Inhalt des 10. Heftes.

Abonnements-Preis pro Quartal M. 2.25.

Alle Buchhandlungen und Postanstalten nehmen Bestellungen an.

Über Wandlungen in der deutschen Pädagogik.

*Von **Richard Köhler**-Koburg.*

Vor vielen Jahren stieß ich in einem illustrirten Blatte zufällig auf eine sehr erbauliche pädagogische Geschichte. Da diese Geschichte, wenigstens der Hauptsache nach, zu denen gehört, die ewig neu bleiben, und mancherlei Nutzanwendungen gestattet, will ich versuchen, sie, so gut es angeht, wieder in meiner Erinnerung aufzufrischen.

Auf seinem Rittergute lebte einst ein Baron, der ein einziges Söhnchen besaß und wie Hektor den Wunsch hegte, dass man von seinem Einzigen dereinst sagen möchte: „Der geht noch über den Vater". Daher beschloss er, seinem Sprösslinge eine Erziehung angedeihen zu lassen, wie sie noch keinem der jungen Barönchen zu Theil geworden war. Da es an geeigneten Schulanstalten in der Umgebung fehlte und er auch die Mittel besaß, für die individuelle Ausbildung seines Lieblings zu sorgen, suchte er nach einem Hauslehrer, der imstande sei, seinen Sohn mit möglichst glänzenden Kenntnissen auszustatten. Als ein höchst taugliches Subject für seinen Zweck wurde ihm ein Candidat empfohlen, der die Prüfung für das höhere Schulfach summa cum laude bestanden hatte, die glänzendsten Zeugnisse vorlegen und sich auf hochansehnliche Referenzen stützen konnte, und ihm dringend angerathen, diesen seltenen Vogel schleunigst für sich einzufangen. Es gelang ihm denn auch, sich der Person des Herrn Himmelschweber — so hieß der Candidat — zu versichern.

Bald traf derselbe auf dem Gute ein. Recht erbärmlich sah er freilich aus, dieser Herr Himmelschweber; denn seine anstrengenden Studien hatten ihn körperlich stark mitgenommen; um so stattlicher aber war die Bibliothek, die er mitgebracht hatte. Sofort nahm er die Ausbildung seines Zöglings nach einem streng geregelten Unterrichtsplane in Angriff. Da er der Ansicht war, dass ein Knabe nicht früh genug in die Welt des classischen Alterthums eingeführt werden

könne, begann er trotz des zarten Alters seines Pflegebefohlenen sogleich mit der üblichen Grundlage für seinen Zweck, und das junge Barönchen musste von frühmorgens bis tief in die Nacht lateinisch und griechisch decliniren und conjugiren, dass es ihm oft schwarz vor den Augen wurde. Bald folgte auch die Einprägung der wichtigsten syntaktischen Regeln, und, dank seiner eifrig betriebenen Propädeutik, konnte der Candidat in außergewöhnlich kurzer Zeit mit seinem Schüler zur Lectüre der alten Classiker schreiten. Unter denselben war besonders Plato der Liebling des Lehrers, und dieser hielt es daher für wol angebracht, seinen Zögling vor allem in die Platonischen Schriften einzuführen. Bald wurde der kleine Baron von allen Sachverständigen als ein wahres Wunder von Sicherheit in der Kenntnis der lateinischen und griechischen Grammatik sowie von frühreifem Verständnisse der alten Schriftsteller angestaunt. Freilich wollte es dem Vater durchaus nicht gefallen, dass der junge Gelehrte dabei nicht einmal eine Korn- von einer Weizenähre zu unterscheiden verstand, und was dergleichen Dinge mehr waren. Weit schlimmer aber war, dass die körperliche Entwickelung seines Söhnchens durchaus nicht gleichen Schritt mit der geistigen hielt. Vielmehr kam das kleine Barönchen mit jedem Tage körperlich mehr herunter und wurde, mochte nun die abstracte grammatische Kost oder das Abstracte der platonischen Philosophie das meiste dazu beigetragen haben, immer mehr das leibliche und geistige Abbild seines Erziehers, der trotz aller Gegenvorstellungen des Vaters nicht die mindeste Neigung verspürte, von seinem Systeme abzugehen. Um so geneigteres Gehör fanden daher die Vorstellungen der Gutsnachbarn bei dem Vater, dass das Verfahren des Hauslehrers grundverfehlt sei und die Sache unmöglich so weiter gehen könne. Als man den Herrn Baron auf einen andern Lehrer hinwies, der zufällig gerade eine Stelle suche und eben die Kenntnisse in hohem Maße besitze, die dem bisherigen Lehrer abgingen, entschloss er sich, diesem zu kündigen und den ihm nunmehr Empfohlenen zu gewinnen. Dies gelang ihm auch und bald hielt der neue Erzieher in der Person eines gewissen Herrn Dr. Erdenkleber mit einer ganzen Wagenladung von Kolben, Retorten und physikalischen Instrumenten aller Art seinen Einzug.

Der Vertreter des mathematisch-naturwissenschaftlichen Faches, ein kleines, rundliches Männchen, machte durch sein Äußeres einen ungleich günstigeren Eindruck auf den Schlossherrn, als sein spiritueller Vorgänger. Nunmehr trat der junge Baron plötzlich vollständig unter das Zeichen des Erdgeistes; denn von den sogenannten Geisteswissenschaften hielt der

neue Präceptor ebenso wenig, wie der vorige von mathematisch-naturwissenschaftlichen Dingen; dagegen war er ebenso eifrig wie jener darauf bedacht, seinen Zögling gründlich in die Tiefen seiner Fachwissenschaft einzutauchen. Wie früher mit philologisch-historischer Kost, so wurde jetzt das Erziehungsobject von frühmorgens bis tief in die Nacht mit naturwissenschaftlich-mathematischer vollgepfropft, und, dank der raschen Auffassungsgabe und dem guten Gedächtnisse des jungen Barons, machte dieser in den neuen Wissenschaften bald ebenso glänzende Fortschritte, wie in den früher betriebenen. Besser wurde jedoch die Sache keineswegs; nur der Stoff des Unterrichtes hatte sich geändert, nicht das Verfahren, soweit wenigstens nicht der Stoff selbst eine Änderung des Verfahrens unbedingt nöthig machte. Am wenigsten übte die Veränderung der Unterrichtsgegenstände eine günstige Wirkung auf den Körperzustand des Gegenstandes der Unterrichtsexperimente. Vielmehr kam der junge Baron unter dem neuen System körperlich noch viel jämmerlicher herunter, so dass, um das Schlimmste zu verhüten, auch die Entfernung des Dr. Erdenkleber beschlossen und rasch vollzogen wurde.

Nunmehr that sich der Gutsherr nach einem Manne um, von dessen Erziehungsgrundsätzen ein gründlicher Systemwechsel zu erwarten stehe. Dieser Mann fand sich auch in einem französischen Erzieher.

Monsieur Galant, so hieß der neue Lehrer, verurtheilte die Methode seiner Vorgänger „Himmelschweb“ und „Erdenkleb“ — natürlich handhabte er die deutsche Sprache nur gebrochen — sofort in Grund und Boden hinein, als man ihm darüber berichtete. Das savoir vivre kennen zu lernen, meinte er, sei die Hauptsache für einen jungen Mann, und besonders für einen jungen gentilhomme. Dabei müsse besonders auch die gymnastique eifrig betrieben werden, und in dieser Hinsicht sei gar nichts geschehen.

Nun begann ein vollständiger Wechsel in der Behandlung des Erziehungsobjectes. Die Übungen in der französischen Conversation nahmen die Geisteskräfte des jungen Edelmannes nur sehr mäßig in Anspruch. Um so eifriger wurden dagegen die Übungen im Florettfechten und in der Reitkunst betrieben. Den Glanzpunkt in dem neuen Verfahren aber bildeten die Tanzstunden und der Anstandsunterricht. Auch für diese Seite der Bildung bewies der Zögling eine überraschende Beanlagung. Um ihm Gelegenheit zu geben, seine Fortschritte in der Tanzkunst zu zeigen und sich im savoir vivre zu vervollkommnen, wurden unter Hinzuziehung des Damenflors der

Nachbarschaft zahlreiche Bälle, Hetzjagden, Reitausflüge und sonstige Festlichkeiten veranstaltet, bei denen der neue Erzieher als elegantiae arbiter und sein Zögling als der Löwe der Gesellschaft glänzten und allseitige Bewunderung ernteten.

Aber auch die Glanzperiode des neuen Mentors war nicht von langer Dauer. Selbstverständlich griff das neue Erziehungssystem dem Gutsherrn viel empfindlicher in den Geldbeutel als die früheren. Dazu kam, dass sein Astyanax von Tag zu Tag eine unerträglichere Ziererei in seinem Benehmen zeigte, und bald kam man dahinter, dass derselbe eine regelrechte Liebschaft angezettelt hatte. Die Folge war, dass der Vater beschloss, dem Präceptor sofort den Laufpass zu geben. Diese Maßregel erwies sich jedoch als vollkommen überflüssig. Denn als man Herrn Galant die Nachricht von seinem Sturze mittheilen wollte, stellte sich heraus, dass derselbe bereits mit der hübschen Köchin des Hauses durchgebrannt war.

Nunmehr that sich der Gutsherr nach einem Erzieher um, der von den Fehlern seiner Vorgänger, zumal des letzten derselben, vollständig frei sei. Als ein solcher wurde ihm von befreundeter Seite ein gewisser Dr. Rohleder bezeichnet, der die Söhne mehrerer Barone der Nachbarschaft zur höchsten Zufriedenheit der Väter ausgebildet hatte, und bald erschien der neue Mentor, eine ungemein vierschrötige Gestalt. Diesem wurde sogleich bei seinem Antritte dringend eingeschärft, allen falschen Firnis möglichst gründlich zu beseitigen, der seinem Zögling von der letzten Erziehung her anhaftete. Er versprach mit Freuden sich dieser Aufgabe gehörig zu entledigen, und schritt sofort ernstlich ans Werk.

Von Französischem hatte das nunmehrige Erziehungsverfahren keine Spur; eher hatte dasselbe insofern einen Stich ins Englische, als es dem jungen Edelmann reichlich Gelegenheit bot, the noble and manly art of boxing, wie der Britte sagt, mit der männlichen Dorfjugend zu üben, wenn auch ohne strenge Einhaltung der Regeln des Boxercodex. Der neue Hauslehrer setzte sich Tag für Tag in die Dorfschenken oder in die Kegelbahnen und erfreute dort die erwachsene Landbevölkerung mit seinen nicht eben zarten Witzen, indem er ein Glas Bier nach dem andern in seine unergründliche Kehle goss. Währenddem ließ er seinen Zögling mit der ländlichen Jugend munter im Freien herumtollen und nach Herzenslust über Hecken und Zäune hinwegsetzen. Dafür dass der junge Baron Anlass fand, sich gehörig im Ring- und Faustkampf auszubilden, sorgten die jugendlichen Miterzieher, die dem Hauslehrer bei der „Dressur in Freiheit“

kräftig zur Seite standen. Dass der Zögling gerade mitten in den Lebensjahren stand, nach denen Jean Paul eines seiner Hauptwerke betitelt hat, kam dem Reformwerke des Lehrers ungemein zu statten, so dass dasselbe seine volle Wirkung nicht verfehlen konnte. Bald war aller französische Firlefanz bis auf die letzte Spur abgestreift. Mit nicht geringerer Freude als dies erfüllte es den Vater, wie sein Sohn unter der Leitung seines urgermanischen Erziehers jetzt leiblich gedieh. Hatte schon das Verfahren des Herrn Galant eine wohlthätige Wirkung auf das Befinden desselben geäußert, so entwickelte er sich jetzt körperlich erst ungemein kräftig.

Aber die Freude des Vaters sollte auch diesmal nicht lange ungetrübt bleiben. Mit der Zeit legte nämlich sein Sohn eine immer größere Roheit in Reden und Sitten an den Tag, sodass nicht allein Monsieur Galant, wenn er diese Wandlung noch mit hätte erleben müssen, entsetzt ausgerufen hätte: C'est trop fort! sondern dass es selbst den derbsten Landjunkern viel zu stark vorkam. Dabei kam er fast täglich mit zerrissenen Hosen oder Ärmeln und mit blutiger Nase und zerschundenem Gesichte nach Hause. Als sich der Schlossherr nach diesen Ergebnissen auch für die Beseitigung des Dr. Rohleder entschied, erwies sich die Sache durchaus nicht so leicht, wie in dem vorhergehenden Falle. Denn Herr Rohleder fühlte sich so wol in seiner bisherigen Stellung, dass es ihm nicht einfiel, seinen Platz gutwillig zu räumen. Er musste vielmehr durch die vereinten Kräfte sämmtlicher Knechte des Gutes zum Schlosse hinausgeworfen werden; denn es bedurfte vieler und kräftiger Fäuste, um den Widerstand des herkulischen Mannes zu brechen.

Jetzt aber war guter Rath theuer. Jedes Erziehungsverfahren hatte sich bisher nach vielversprechenden Anfängen in seinem weitern Verlaufe als gänzlich verfehlt erwiesen. Der alte Baron war trostlos. Er befürchtete, bei jedem erneuten Versuche auf erneute Enttäuschungen zu stoßen, und seinen Sohn nunmehr gänzlich sich selbst zu überlassen, schien ihm auch nicht gerathen. Nachdem er lange überlegt und sich hier und dort wegen eines neuen Hauslehrers erkundigt hatte, machte ihn ein Freund auf einen gewissen Herrn Ebenrecht mit dem Bemerken aufmerksam, dass, wenn noch irgend jemand imstande sei, die Sache ins rechte Geleise zu bringen, es dieser Herr sei. Endlich fühlte er sich bewogen, freilich mit weit geringerem Vertrauen, als er es den bisherigen Erziehern entgegengebracht hatte, Herrn Ebenrecht kommen zu lassen.

Der Umstand, dass dieser ein Mann von höchst anspruchlosem,

bescheidenem Wesen war, der nicht das mindeste Aufheben von seiner Kunst und keinerlei Verheißungen von ihren Erfolgen machte, war nicht geeignet, das Vertrauen des Gutsherrn zu erhöhen. Aber diesmal sollte er sich in höchst angenehmer Weise in seinen Erwartungen getäuscht finden. So einfach wie das ganze Wesen des neuen Erziehers war, so einfach und natürlich war auch dessen Verfahren, nach dem er seinen Zögling behandelte. Es lag ihm ferne, ihn vor allem mit glänzenden Kenntnissen auszustatten, wie seine beiden ersten Vorgänger bestrebt waren. Umsomehr war er darauf bedacht, ihn mit edler Begeisterung für alles Wahre, Gute und Schöne zu erfüllen, und er verstand es vortrefflich, alle Seiten seines Seelenlebens gehörig anzuregen. Er machte ihn nicht nur mit den hervorragenden Erscheinungen in der Geschichte vertraut, sondern veranlasste ihn auch, den inneren Zusammenhang der geschichtlichen Vorgänge eifrig zu verfolgen und ihren Ursachen auf den Grund zu gehen. In den fremden Sprachen erblickte er das Organ, das uns das Geistesleben anderer Völker erschließt, und demgemäß war auch seine Behandlung derselben frei von aller Pedanterie und ungemein anregend. Auf den täglichen Spaziergängen, die er mit seinem Schüler machte, regte er ihn dazu an, auf das stille Wirken der Natur zu achten, ihre Erscheinungen und ihre Gebilde kennen zu lernen und über dieselben nachzudenken. In jeder Wissenschaft, die er mit ihm behandelte, wusste er besonders das geschickt hervorzuheben, was den Geist intensiv bildet, und demgemäß auch den Schüler dahin zu führen, das Wesentliche von dem Unwesentlichen zu sondern. Im Gegensatze zu seinen Vorgängern gelang es ihm nicht nur, ihn von Einseitigkeit in seinen Studien frei zu halten, sondern auch seine innere und äußere Ausbildung in ein schönes Gleichmaß zu bringen. Überhaupt war in dem Verfahren des Lehrers jede Übertreibung ausgeschlossen, und in allem herrschte ein weises Maß. Unter der glücklichen Hand dieses Erziehers kamen alle Eigenschaften des Kopfes, des Herzens und des Charakters des Zöglings, in dem ein tüchtiger Kern lag, den alle verfehlten Experimente der früheren Lehrer nicht ganz zu verkümmern vermocht hatten, zur Freude des Vaters zur schönsten Entfaltung, so dass dieser bis an sein Lebensende den Tag segnete, der ihm Herrn Ebenrecht in das Haus geführt hatte, und der dankbare Schüler vergalt dem Lehrer seine Mühe durch eine unbegrenzte Verehrung und Zuneigung.

Dies war ungefähr der Inhalt der Geschichte, die ich, so weit ich mich ihrer noch erinnerte, wiederzugeben versucht habe.

Es lässt sich nicht leugnen, dass in der angegebenen kurzen Erzählung ein gutes Stück der Geschichte unserer Pädagogik liegt. Gewiss wird mancher in den darin auftretenden Gestalten, oder doch in einzelnen derselben gute alte Bekannte wiederfinden. Man mag vielleicht finden, dass der Autor, dem ich gefolgt bin, in seiner Schilderung etwas drastisch verfahren ist und etwas kräftige Farben aufgetragen hat; aber es lässt sich kaum behaupten, dass die Typen, die ihm Modell gestanden haben, der Lebenswahrheit entbehrten. Allerdings dürfte man nicht ohne Grund geltend machen, dass er nicht streng nach chronologischer Ordnung verfahren sei. Wenigstens stand Herr Rohleder schon längst vor Herrn Erdenkleber und sogar vor Herrn Himmelschweber in Blüte. Denn, als „lingua graeca noch nirgends im Land war und noch niemand gedruckte Bücher, denn allein der Praeceptor einen gedruckten Terentium hatte", stand er bereits an der Spitze der Bacchanten bei ihren Fahrten durch die deutschen Gaue in hohen Ehren und leitete das wüste Treiben der fahrenden Scholasten, und als die alten Statuten der deutschen Universitäten festgesetzt wurden, hatte er einen Hauptsitz im Collegium und wusste Freiheiten für die studirende Jugend auszuwirken, die aller guten Sitte gröblich Hohn sprachen. Aber seine Rolle war noch lange nicht ausgespielt, und sie ist es zur Stunde noch nicht. Wirken doch noch gegenwärtig die Herren Rohleder und Galant an der Erziehung unserer Aristokratie, und zwar nicht der eine so lange, bis der andere abgewirtschaftet hat, wie in jener Geschichte, sondern beide im friedlichen Verein, indem sie sich einander beständig wechselseitig ablösen, und ihre Zöglinge kehren bald die Seiten des einen, bald die des anderen ihrer Erzieher heraus, je nachdem sie es mit höher stehenden oder mit untergeordneten Persönlichkeiten zu thun haben. Vollständige Gegenfüßler sind die beiden Herren ja keineswegs, trotz ihrer äußerlichen Verschiedenheit. Mr. Galant hat freilich an Ansehen abgenommen, seit wir angefangen haben, die französische Bildung ungefähr in demselben Grade zu unterschätzen, wie wir sie einst überschätzt haben. Aber außer bei dem Adel ist er immerhin noch an höheren „Töchterschulen" und Mädchenpensionaten vielfach eine gesuchte Persönlichkeit.

Auch das Geschlecht der Herren Himmelschweber und Erdenkleber ist keineswegs ausgestorben. An unseren höheren Schulen kann man die Angehörigen von beiden vielfach nebeneinander wirken sehen. Auch sie haben eine starke gemeinsame Ader, und in manchen Fällen ist nicht leicht zu entscheiden, wer von ihnen der größere

Pedant ist. Man sollte allerdings meinen, dass, seit in unseren höheren Schulen ein größerer Wert auf die Naturwissenschaften gelegt wird, sich die Jugend ungleich mehr von diesen angezogen fühlte, als von der Grammatik der alten Sprachen. Allein es ist Thatsache, dass der Widerwille der Schüler gegen jene oft noch größer als gegen diese ist. Beschränkt sich freilich der Unterricht in der Zoologie und Botanik darauf, dass der Schüler die Thiere und Pflanzen nach ihren Merkmalen kennen, unterscheiden und registriren lernt, anstatt dass er, natürlich unter der besonnenen Beschränkung, die hierbei für die Schule geboten ist, einen Einblick in das Wesen des thierischen und pflanzlichen Organismus erhält und die Gesetze seiner Lebenserscheinungen kennen lernt, wird er übermäßig mit dem Einprägen chemischer Formeln geplagt, und wird beim Unterrichte in der Physik in entsprechender Weise verfahren, so kann der naturwissenschaftliche Unterricht der Jugend leicht ebenso gründlich oder noch mehr verleidet werden, als der sprachliche dadurch, dass die Sprache oft nur zu sehr als Selbstzweck behandelt und demgemäß die Grammatik über Gebür in den Vordergrund gestellt wird.

Zu den geschilderten Typen hat sich im Laufe der letzten Jahrzehnte ein neuer von besonders kräftigem Einflusse gesellt. Es liegt in der Natur der Sache, dass dieser Typus nicht rein auftritt, sondern mit anderen, besonders den beiden letzterwähnten verschmilzt; aber es macht einen geringen Unterschied, ob sich der Verschmelzungsprocess mit dem Himmelschweberschen oder dem Erdenkleberschen vollzieht. Auf dem Thürschilde des Vertreters des modernen Typus lesen wir: Dr. Schneidig, Lieutenant der Reserve und Gymnasialoberlehrer, oder: Dr. Scharf, Hauptmann der Landwehr und Realgymnasialdirector. Wir sehen, er hat den Genius seiner Zeit wol begriffen und weiß sich ihm anzuschmiegen. Er hat klar erkannt, dass in Militärstaaten dem militärischen Verhältnisse der Vortritt vor dem Civilverhältnisse gebürt. Dass der Officier der Linie dazu neigt, in dem der Reserve nur einen Kameraden zweiter Güte zu erblicken, während ihm der reine Civilist nur als „ein Mensch, so zu sagen", gilt, hindert den Reserveofficier nicht, sich seiner Stellung im Heerwesen voll bewusst zu sein und auf diese den Hauptaccent zu legen. Nicht immer ist diese Anschauung so weit verbreitet gewesen wie gegenwärtig. Wusste sich doch selbst in dem mächtigsten Militärstaate des Althertums das Wort Bahn zu brechen:

Cedant arma togae, concedat laurea palmae!

und erklärte doch selbst Napoleon I., dass die eigentliche Kraft eines Staates

auf dem Civilstande beruhe und das Heerwesen nur dann wahrhaft gedeihen könne, wenn es sich auf die gesunde, unverkümmerte Entwicklung des Civilstandes stütze. Der Einwand liegt freilich nahe genug, dass die Praxis der Römer oft sehr wenig in Einklang mit dem angeführten Grundsatze stand, dass es die Soldaten Cäsars durchaus nicht als eine Schmeichelei aufnahmen, als er sie statt mit „Commilitonen!“ als „Quiriten!“ anredete, und dass ebenso Napoleon thatsächlich keineswegs nach seiner erwähnten Äußerung verfuhr. Das lässt sich allerdings nicht bestreiten; allein soviel ist gewiss, dass die Sache sowol von den Römern als von Napoleon wenigstens in der Theorie anerkannt wurde, und das war doch immerhin etwas. Für sehr viele Deutsche aber gilt gegenwärtig genau das umgekehrte Princip als maßgebend, und wer dies nicht anerkennt, steht in ihren Augen nicht auf der Höhe seiner Zeit. Diesem umgekehrten Principe gemäß urtheilt Herr Dr. Schneidig, und ihm gemäß verfährt er.

Für ihn gilt Berlin nicht etwa blos als der politische und militärische Mittelpunkt des deutschen Reiches, sondern als die Centralsonne, von der alles Culturlicht für das deutsche Volk ausgehen muss. Von dort aus ist er zu der Erkenntnis geführt worden, dass der Bildungsstoff, den seine beiden erwähnten Vorgänger der Jugend ohne Rücksicht auf eine weise Begrenzung desselben einzuprägen suchten, auf ein bestimmtes vorschriftsmäßiges Maß zu beschränken ist. Das verringerte Quantum an Lehrstoff sucht er den Schülern in streng abgemessenen Dosen allmählich beizubringen. Dass eine Beschränkung des Unterrichtsstoffes thatsächlich ein dringendes Bedürfnis für unsere Schulen ist, ist allerdings keine Frage. Allein diese Beschränkung kann ihre volle segensreiche Wirkung nur dann erzielen, wenn sie dazu dient, den Unterricht wirklich entwickelnd zu gestalten. Von der Erkenntnis dieser einfachen Wahrheit aber ist der moderne Pädagoge, der genau nach Berliner Mustern arbeitet und auf den leisesten Luftzug achtet, der von der Reichshauptstadt ausgeht, noch weit entfernt.

Er weiss, dass nach Hesiod die Göttin des Gedächtnisses die Mutter der Musen ist, und darum huldigt er vor allem dem Cultus dieser Göttin. Gewiss liegt der sinnigen griechischen Sage eine unbestreitbare psychologische Wahrheit zugrunde. Aber die modernen Priester der Mnemosyne übersehen, dass die Töchter derselben eine überaus wichtige Rolle in der griechischen Sage und Dichtung spielen, während der Mutter nur vorübergehend darin gedacht wird, und dass diese Töchter nur dann gedeihen können, wenn sie sich

von blos empfangender zu schöpferischer Geistesthätigkeit zu erheben wissen.

Der Umstand, dass eine gewisse Richtung der zeitgenössischen Kunst der Phantasie die Berechtigung im Bereiche der Kunst abspricht, macht die Annahme fast unabweisbar, dass die jetzige Pädagogik nicht ohne Einfluss auf die moderne Kunst geblieben ist.

Der erwähnte Musterpädagoge ist von der Überzeugung erfüllt, dass es, zumal bei der vielfachen Überfüllung der Classen, ein Unding sei, die Schüler die Regeln an den Beispielen selbst finden zu lehren, dass es vielmehr selbstverständlich sei, dass man ihm die Regeln als Dogmen einprägen müsse. Das vollzieht sich viel glatter, reinlicher, mit militärischer Exactheit. Diese Regeln sind in den üblichen lateinischen und griechischen Schulbüchern mit einer Schärfe und Bestimmtheit ausgesprochen, dass sie den denkenden Leser fast fortwährend zur Kritik herausfordern. Aber der Umstand, dass selbst die hervorragendsten alten Classiker, für die ihre Muttersprache noch ein in lebendiger Entwickelung begriffener Organismus war, sehr oft von denselben abweichen, kann unseren Pädagogen ebensowenig in der Überzeugung von der Unfehlbarkeit dieser Dogmen erschüttern, als der, dass die Regeln mit jeder alljährlich erneuten Auflage in völlig veränderter Gestalt erscheinen, und dass die neue Fassung mancher Regeln nicht selten genau das Gegentheil von dem besagt, was in der vorhergehenden Auflage behauptet worden ist.

Zuerst das Abstracte, dann das Concrete; zuerst das System, dann erst das, worauf sich das System stützen soll: das ist das Princip, nach dem er verfährt, ohne dass er es freilich selbst recht gewahr wird, und ohne dass ihm das Unnatürliche seines Verfahrens zum Bewusstsein kommt. Was Wunder, wenn sich das System, das er den Schülern vorführt, oft genug als nicht stichhaltig erweist!

Mit Pädagogik pflegt er sich überhaupt nicht zu beschäftigen, und thut er es ausnahmsweise, so wendet er sich einer Pädagogik zu, die ihr Licht erst aus dritter und vierter Hand empfangen hat, aber den Vortheil bietet, dass sie ihn bei den genauen Anweisungen, die sie ihm für die Einzelheiten gibt, des eigenen Nachdenkens überhebt, anstatt den pädagogischen Originalwerken, die das Selbstdenken des Lesers lebendig anregen und diesen bereitwillig zu ihrer Kritik auffordern, die sie nicht zu scheuen brauchen.

Das Unterrichtsverfahren, nach dem er den Schülern die Dogmen der Wissenschaft mit militärischer Schneidigkeit einprägt, hat entschieden den Vorzug, dass es sie an vorschriftsmäßiges Denken

gewöhnt, das freilich von dem logischen Denken oft himmelweit verschieden ist, sie aber vortrefflich in den Stand setzt, sich dereinst mit Vortheil und ohne Anstoß in militärisch-bureaukratischen Staaten zu bewegen, und insofern ist dem Herrn Consequenz nicht abzusprechen.

Freilich zeigt er sich nicht überall consequent. Er erkennt die Forderung an, dass man das höhere Schulwesen „sich historisch entwickeln lassen“ müsse, und dass demnach von einer Änderung desselben im Princip nicht die Rede sein könne. Daneben erkennt er auch die gleichfalls von höherer Stelle ausgegebene Parole an, dass die Sprachen in den Schulen nicht als Selbstzweck, sondern nur als Mittel zum Zweck zu behandeln seien. Nun, das ist ja eine ganz vernünftige Forderung, wird man sagen. Gewiss. Aber die Herren, die beide Forderungen neben einander aufstellen, übersehen, dass sie, während sie einerseits jede principielle Änderung verwerfen, mit der letzteren Forderung eine tiefgreifende principielle Reform anerkennen, dass sie also zwei Principien neben einander gelten lassen, die einander kreuzen. Was ist da zu machen, um zu verhüten, dass es nicht ein zu schlimmes Durcheinander gibt? Vater Cicero hat den Weg dazu angezeigt: Connivere possum! Man kann eine Sache in der Theorie anerkennen und sie bereitwillig in sein Programm aufnehmen; aber man braucht mit ihrer Durchführung in der Praxis nicht allzusehr Ernst zu machen; man kann ein Auge, oder auch beide, zudrücken, wo sie sich mit dem bisherigen Verfahren nicht vertragen will, wenn man dieses nicht preisgeben mag. Man kann ruhig zugeben, dass die Erschliessung der Geistesschätze des classischen Alterthums für die Schüler die Hauptsache bilde, aber dabei Fürsorge treffen, dass der Lehrgang, „der in einem systematisch fortschreitenden, vorsichtigen Aufbau des grammatischen Stoffes in Verbindung mit dem lexikalischen besteht“, und „das Bemühen, den Schüler sofort in die classische Diction einzuführen“, ja nicht zu kurz kommen. Denn das unterliegt für den Unbefangenen wol kaum einem Zweifel, dass das Erlernen des Lateinischen und Griechischen auf unseren Gymnasien zur Stunde noch als die Hauptsache gilt, so sehr man sich auch bemüht, dies zu verschleiern.

Dem entsprechend verhält es sich auch mit der Behauptung: „An unseren Gymnasien nimmt gegenwärtig das Deutsche die centrale Stellung ein“, oder der folgenden: „Der Lehrer, indem er in einem richtigen, einfachen, will's Gott, schönen dialektfreien „chemisch reinen“ Deutsch lehrt und fragt, der Schüler, indem er in einem eben

solchen zu antworten angehalten wird: es ist die Luft, die wir in der Schule athmen, in der aller Unterricht schwimmt, die durch alle Poren eindringt."*) Man vergleiche doch mit solchen Behauptungen die thatsächlichen Ergebnisse des deutschen Unterrichtes an unseren Gymnasien, und frage sich dann, ob diese wirklich mit dem Bestreben Ernst gemacht haben, dem Deutschen die vornehmste Stellung einzuräumen.

Das Modell, nach dem gearbeitet wird, ist offenbar nicht aus einem Gusse; es sind verschiedene Meister bei seiner Herstellung thätig gewesen, und dem Jünger bleibt es überlassen, welchem von diesen Meistern er vorzugsweise folgen will. Neben sehr vernünftigen Forderungen haben sich auch Anforderungen in der Theorie der königlich preußischen Pädagogik, die zum Theil auch als deutsche Reichspädagogik gilt, geltend gemacht, die mit jenen unvereinbar sind. und der militärisch-bureaukratische Geist, von dem nicht wenige Reserveofficiere unter den deutschen Pädagogen beherrscht sind, bietet genügende Bürgschaft dafür, dass gerade diejenigen Forderungen in der Praxis nicht zu kurz kommen, die ihm am besten passen.

Derselbe Geist steht auch einer einheitlichen Gestaltung des gesammten deutschen Schulwesens besonders im Wege. „Erst bist du Kind, Mensch," sagt Pestalozzi, „hernach Lehrjunge deines Berufs. Kindertugend ist der Segen deiner Lehrlingstage und erste Bildung deiner Anlage zum Genuss aller Segnungen deines Lebens. Wer von dieser Ordnung der Natur abgeht und Berufs-, Herrschafts- und Dienstbarkeitsbildung unnatürlich hervordrängt, lenkt die Menschheit ab vom Genusse der natürlichen Segnungen auf klippenvolle Meere". Von der Anerkennung dieser einfachen Wahrheit ist der Vertreter des militärisch-bureaukratischen Geistes weit entfernt. Er erblickt in den ihm anvertrauten Schülern nicht sowol die Kinder, die nicht mehr und nicht weniger Anrecht auf reine Menschenbildung besitzen, als alle anderen Kinder, als vielmehr „diejenigen, welche zu Leitern der Nation erzogen werden sollen". Damit steht seine Überzeugung in vollem Einklange, dass die Bildung der künftigen Militär- und Civilbeamten, sowol was den Stoff als das Verfahren beim Unterrichte

*) Ich gebe das „chemisch reine" Deutsch des Gymnasialdirectors wörtlich hier wieder, in dem er diese Behauptung ausspricht. Erinnert nicht der tadellose Satzbau dieses Meisters im deutschen Stil an jenen scharfen Erlass gegen den unnöthigen Gebrauch der Fremdwörter aus dem 18. Jahrhundert, der nach Aufzählung der bedenklichsten Fremdwörter mit den Worten schließt: „Dergleichen Termini sind fürderhin zu evitiren!" —? Es geht nichts über das gute Beispiel!

anlange, schon von zarter Jugend an eine andere sein müsse, als die derjenigen, die durch ihre Geburt für untergeordnete Verhältnisse bestimmt seien. Denn, „dass man denjenigen Knaben, die dereinst als Männer in der Nation eine leitende Stellung einnehmen wollen oder sollen, mehr und anstrengendere Arbeit zumuthen muss, weil sie in der That einmal mehr können müssen, ist so selbstverständlich wie möglich.“*) Der nahe liegenden Frage weicht er freilich aus, ob denn auch die Natur mit seiner Überzeugung in Einklang steht, ob auch sie ihre Gaben nach demselben Maßstabe an die Menschen vertheilt, der ihm selbst passt, oder ob sie vielmehr gar nicht nach Ständen fragt.

Es unterliegt keinem Zweifel, dass der Geist, der seine Wirkung besonders und am unmittelbarsten auf die höheren Schulen äußert, auch seinen Einfluss auf die Volksschule nicht verfehlt, dass er dahin führt, dass die Bedeutung der Volksschule von vielen unterschätzt wird, dass er der Entwicklung einer Volksschule im wahren Sinne des Wortes, d. h. einer Volksschule, die sich nicht auf die Kinder beschränkt, die jener Geist als durch ihre Geburt von dem Unterrichte ausgeschlossen betrachtet, der den „streng wissenschaftlichen, d. h. den historischen Charakter trägt, demselben von Sexta an seinen Adel und der ganzen Schule sein Gepräge gibt“, sondern alle Kinder unserer Nation umfasst, hemmend im Wege steht.

Bei dem dumpfen Drucke, den die erwähnten Einflüsse nicht nur auf die Entwicklung unseres Erziehungswesens, sondern auch auf die unserer gesammten Cultur ausüben, ist es gewiss angebracht, unsere Blicke auf das reiche Geistesleben zurückzulenken, das unser Vaterland im vorigen Jahrhunderte entfaltete. „Je mehr das Studium der Literatur sich dem 18. Jahrhundert zugewendet hat“, sagt O. Hunziker, „desto mehr gewahren wir, wie bedeutend jene Zeit und ihre Gestalten gewesen und wie eigentlich das Beste und Edelste, dessen wir im 19. Jahrhundert uns rühmen, damals in erster idealer Jugendfrische sich angekündigt und seine Propheten erwählt hat.“ Was Hunziker in diesen Worten ausspricht, aus denen man freilich nicht etwa schliessen darf, dass das Studium unserer classischen Literatur gegenwärtig besonders allgemein unter unseren Landsleuten verbreitet sei, ist gewiss nicht zuviel gesagt. Wir haben vielmehr mit der Lösung der Aufgaben, auf die uns jenes Jahrhundert hingewiesen hat, noch lange nicht abgeschlossen. Es wäre höchst einseitig, wollte man

*) Die höchst charakteristischen Stellen sind wörtlich angeführt.

die jetzige Machtstellung Deutschlands ausschließlich auf die Arbeit der Deutschen auf politischem und militärischem Gebiete während der letzten Jahrzehnte zurückführen und verkennen, auf welch breiter Grundlage sie sich entwickelt hat. Sie ist vielmehr das gemeinsame Ergebnis von Jahrhunderte langer Culturarbeit auf den verschiedensten Gebieten des Lebens, und gewiss hat das Jahrhundert, in dem die idealen Interessen der Menschheit in so hervorragendem Maße bei uns gepflegt wurden, einen wesentlichen Beitrag dazu geliefert, Deutschland zu dem zu machen, was es geworden ist. Gewiss ist es als ein wesentlicher Fortschritt zu betrachten, dass die deutsche Nation an Sinn für das wirkliche Leben gewonnen hat, und dass sie demgemäß die praktische Thätigkeit nicht mehr unterschätzt und über Gebür vernachlässigt. Auch ist der entschiedene Vorzug nicht zu verkennen, der darin liegt, dass die einzelnen Deutschen jetzt in regeren Verkehr mit einander getreten sind, und dass demgemäß diejenige Bildung, die unmittelbar aus dem Leben erwächst, höher angeschlagen wird und mehr zu ihrem Rechte gekommen ist, als es früher der Fall war. Aber die unbefangene Anerkennung dieser Thatsache darf uns nicht daran verhindern, auch das nach seinem vollen Werte zu erkennen und zu würdigen, worin uns unsere Vorfahren entschieden voraus waren. Denn ein allseitiger und unbedingter nationaler Fortschritt ist nur dann möglich, wenn wir nicht etwa vollständig mit unserer Vergangenheit brechen, sondern vielmehr das Große und Edle, das in dieser Vergangenheit liegt, nach Kräften zu erhalten und weiter zu fördern suchen. Wenn wir aber die Literatur, die uns das vorige Jahrhundert als geistiges Erbtheil hinterlassen hat, unbefangen darauf hin prüfen, so können wir uns der Erkenntnis kaum verschliessen, dass sie uns vielfach eine höhere und freiere Weltanschauung eröffnet, als die unserer Gegenwart, dass nicht nur „das Beste und Edelste, dessen wir uns im 19. Jahrhundert rühmen“, mit auf der Geistesarbeit des vorigen Jahrhunderts beruht, sondern uns auch manches hohe und würdige Ziel, auf das uns die großen Denker unserer Vorzeit verwiesen haben, aus den Augen geschwunden ist, und dass die geistige Hinterlassenschaft, die wir von ihnen empfangen haben, noch lange nicht genügend verwertet ist.

Gewiss nicht zum wenigsten lässt sich das Gesagte auf die Werke Pestalozzi's anwenden. Mit den Vorzügen, die ihm als Menschen und als eigenartigem Genie besonders angehören, vereinigt er in seiner Theorie als Sohn der Zeit der höchsten Geistesblüte unserer Nation die hohe und unbefangene Weltanschauung der Dichter und Denker,

der gegenüber die Weltanschauung, durch die sich die pädagogische Theorie der Gegenwart vielfach bestimmen lässt, überaus einseitig und beschränkt erscheint. „Der Zwerg, der auf den Schultern des Riesen steht, kann freilich weiter schauen als dieser selbst, besonders, wenn er eine Brille aufsetzt; aber zu der erhöhten Anschauung fehlt das hohe Gefühl, das Riesenherz, das wir uns nicht aneignen können", ruft Heinrich Heine den Verkleinerern Luthers zu. Von Pestalozzi aber gilt noch weit mehr als das, was der Dichter in den angeführten Worten zu Ehren Luthers ausspricht, und es liegt in ihnen ein noch schärferer Tadel für die, welche die Bedeutung Pestalozzi's verkennen. Es wäre natürlich zu viel verlangt, wollte man fordern, dass sie sich das Riesenherz des großen Mannes aneignen sollten; allein wer den Standpunkt Pestalozzi's für überwunden hält, beweist dadurch nur, dass er auch von der erhöhten Anschauung des Reformators der Pädagogik himmelweit entfernt ist.

Darum bietet die Lehre Pestalozzi's ein überaus heilsames Correctiv für die vielfach von kleinlichen Nebenrücksichten beeinflusste Pädagogik der Gegenwart. Gerade die dauernden und unwandelbaren Forderungen der Pädagogik treten bei Pestalozzi, der die Berechtigung derselben überzeugend nachweist, mit besonderer Schärfe hervor, und niemand hat nachdrücklicher als er auf die unverrückbaren Endziele der Erziehung hingewiesen, und gerade gegen diese Grundforderungen verstößt unsere zeitgenössische Pädagogik häufig, und diese Ziele hat sie zum großen Theil vollständig aus dem Auge verloren. Der Umstand aber, dass die Forderungen Pestalozzi's, d. h. die Forderungen, welche die Natur selbst, die in Pestalozzi ihren begeisterten Anwalt gefunden hat, an die Erziehung stellt, in unserer Volksschule noch lange nicht die gebürende Beachtung und Verwertung gefunden haben, noch weit weniger aber an unseren höheren Schulen, verhindert selbstverständlich die Entwicklung unseres gesammten nationalen Bildungswesens zu einem gesunden organischen Ganzen.

Wer den Geist Pestalozzi's wirklich erfasst hat, wird sich nimmermehr mit der Ansicht befreunden können, dass eine zweifache Art von Jugendbildung anzuerkennen sei, eine elementare und andererseits eine wissenschaftliche, von denen die eine sich zu bestreben habe, der Jugend die Kenntnisse, welche die große Menge für das Leben bedürfe, in einer der kindlichen Fassungskraft angemessenen Weise zu übermitteln, die andere aber, möglichst früh bei den Kindern den Grund zu der wissenschaftlichen Bildung zu legen, der die Elite der

Gesellschaft bedürfe. Die Vertreter der letzteren Art von Jugendunterricht setzen es als selbstverständlich voraus, dass den Schülern eine Menge Stoff einzuprägen sei, dessen bildende Kraft sich erst später äußern werde. Mit der Zeit, meinen sie, wird den Schülern schon ein volles Licht darüber aufgehen, wozu so mancherlei Kenntnisse gut sind, die sie zunächst nur mit Widerwillen in sich aufnehmen. Will man aber gerade an der Bezeichnung „wissenschaftlich" festhalten, so ist es gewiss die erstere Art des Unterrichtes, die den begründeteren Anspruch auf diese Bezeichnung hat. Denn sie regt das Selbstdenken des Schülers an und setzt sich nicht in Widerspruch mit dem naturgemäßen Gang, den die wahre Wissenschaft von jeher gegangen ist. Das entgegengesetzte Verfahren neigt bei seiner Unnatur stark dazu, den Schülern die fertigen Resultate der Wissenschaft in mechanischer Weise zu übermitteln, ehe sie noch den geringsten Einblick darein haben, wie die Wissenschaft zu diesen Ergebnissen gelangt ist, und bietet ihnen daher nur allzuhäufig eine Geistesnahrung, die sie nicht zu verdauen vermögen. Kommt bei der Einprägung des Stoffes noch der Drill nach militärischem Muster dazu, so wird die Sache noch um so schlimmer. Übrigens liegt es nahe genug, dass die Begünstigung des letzterwähnten Verfahrens an unseren höheren Schulen seine rückwirkende Kraft auf unsere Volksschulen nicht verfehlt.

Viele sagen sich freilich: Da an unseren Gymnasien und Realgymnasien der lateinische Unterricht schon in den untersten Classen beginnen muss, so bedingt der Unterrichtsgegenstand selbstverständlich ein Verfahren, das von dem, das die Volksschule einzuschlagen hat, wesentlich verschieden sein muss. Über die Berechtigung der Folgerung ernstlich zu discutiren, wäre nur dann am Platze, wenn die Richtigkeit der Voraussetzung erwiesen wäre. Ich verzichte darauf, auf die Frage einzugehen, wie weit der Unterricht in den alten Sprachen überhaupt zu beschränken sei, eine Frage, der gegenüber die Ansichten bekanntlich sehr weit auseinandergehen. Wer jedoch Gelegenheit hat, Schüler zu unterrichten, die sich erst in reiferem Alter der Beschäftigung mit den alten Sprachen zugewandt haben, kann auch reichlich Gelegenheit finden, sich zu überzeugen, mit welcher Leichtigkeit solche Schüler Schwierigkeiten überwinden, die für die Schüler der unteren Gymnasialclassen oft ein wahres Kreuz bilden und vielen derselben die Lust an der Beschäftigung mit den alten Sprachen gründlich verleiden, vorausgesetzt allerdings, dass er sich beim Unterrichte von ängstlicher Pedanterei frei hält. Der

Grund ist einleuchtend genug. Denn sehr viele Fehler in den Arbeiten der Schüler der Unterclassen beruhen offenbar nicht sowol auf ungenügender Kenntnis der alten Sprachen als vielmehr der Muttersprache, sowie auf dem Mangel an genügender Entwicklung des logischen Denkens, die erst einem reiferen Lebensalter vorbehalten ist. Auch deckt sich der streng systematische Gang der Grammatik keineswegs mit einem besonnenen methodischen Verfahren beim sprachlichen Unterrichte. Die systematische Behandlung der Grammatik gewinnt erst dann das rechte Interesse für den Schüler, wenn ein genügendes Substrat vorhanden ist, auf das sie sich stützen kann.

Wer sich innig in die Theorie Pestalozzi's vertieft hat, wird sich auch nicht mit dem Gedanken vertraut machen, dass das preußische Schulwesen besonders geeignet sei, den Schulen im übrigen Deutschland als Vorbild zu dienen, oder dass sich die königlich preußische Pädagogik mit der Pädagogik Pestalozzi's vereinigen lasse. Dass sehr viele deutsche Schulmänner dieser Ansicht huldigen, ist ein schweres Hemmnis für den Fortschritt unserer nationalen Bildung. Das elektrische Centrallicht, das von Berlin ausstrahlt, kann uns nimmermehr das erwärmende und belebende Sonnenlicht der Theorie Pestalozzis ersetzen. Auch kann ein Staat, der sich so kärglich in der Gewährung der Mittel für den Unterhalt der Volksschule und ihrer Lehrer zeigt wie der preußische, schon deshalb schwerlich als ein Musterstaat für Volksbildung gelten. Hat es doch der jetzige preußische Cultusminister wiederholt mit schmerzlichem Bedauern öffentlich ausgesprochen, dass ihm die materiellen Mittel für den Volksschulunterricht versagt seien, die es ermöglichten, das preußische Volk auf der Culturhöhe zu erhalten, die der Bedeutung des preußischen Staates entspreche, ohne dass darum seine wolbegründeten Klagen offene Ohren und bereitwillige Hände gefunden haben. Dass Preußen nicht der geeignete Boden ist, auf dem eine Pädagogik nach den Grundsätzen Pestalozzi's ungestört gedeihen kann, hat auch das Schicksal Diesterwegs zur Genüge gezeigt. Trotzdem glauben viele von uns, besonders Lehrer an höheren Schulen, alles, was auf dem Gebiete der Schule in dem größten deutschen Staate vorgeht, kritiklos annehmen und nachahmen zu dürfen, ohne zu bedenken, dass sie nach dem von ihnen anerkannten Muster ihre Schüler allenfalls zu Gelehrten, aber schwerlich zu denkenden Köpfen heranbilden, womit der deutschen Wissenschaft wenig gedient sein kann, noch weniger aber zu Charakteren, deren unsere Zeit noch dringender bedarf.

Auf ein wahres Gedeihen unseres gesammten Schulwesens ist

nur dann zu hoffen, wenn die leitenden Principien, auf die uns Pestalozzi sowie die Pädagogen hingewiesen haben, die, von allen Nebenrücksichten unbeirrt, an seiner Theorie festgehalten haben, an allen unseren Schulen Eingang finden und wirklich Leben gewinnen. Überhaupt gilt es, wie erwähnt, für uns, das geistige Erbe, das uns die größten Denker unseres Volkes hinterlassen haben, erst genügend zu verwerten und Bestrebungen, die wir seit langer Zeit über Gebür vernachlässigt oder gänzlich aufgegeben haben, wieder kräftig aufzunehmen, wenn nicht die Geisteswaffen sich gänzlich abstumpfen sollen, denen Deutschland seine Bedeutung verdankt; denn ein unbedingter Fortschritt in der Bildung eines Volkes ist nur dann möglich, wenn es die nationalen Güter seiner Vergangenheit mit denen der Gegenwart zu vereinigen weiß. Wer das bezweifeln möchte, möge sich doch ernstlich die Fragen vorlegen: Darf sich unsere zeitgenössische Literatur vielleicht an Gehalt und schöpferischer Kraft der des vorigen Jahrhunderts zur Seite stellen, oder: Haben wir etwa die Deutschen jener Zeit an Selbständigkeit im Denken überflügelt? Dafür, dass dem so sei, sprechen wenigstens die Worte nicht, die Wilhelm Jensen erst vor kurzem veröffentlicht hat:

„Sie (nämlich ‚unsere große Zeit') hat — gleichgültig durch welche Werkzeuge, denn es ist geschehen — rastlos daran gearbeitet, im wachsenden Geschlechte die Selbständigkeit des deutschen Geistes zu verkümmern und zu vernichten. Sie hat aus der Jugend das Höchste getilgt, Begeisterung für ideale Lebensgüter des Gedankens und Gemüths. Sie hat dem unabhängig Selbstdenkenden die Aussicht auf ein verdientes Fortkommen verschlossen und der willenlosen Fügsamkeit glänzenden Lohn vorbehalten. Sie hat den äußeren Schein und die innere Leere, die Heuchelei und Gefühlsroheit, den knechtischen Sinn, das Streberthum und das Corpswesen als ‚Blüte der Nation' großgezogen. Sie hat vom deutschen Herde den Geist geächtet und zum Lebensziel das Trachten nach einem genussreichen körperlichen Dasein gemacht.

Vor den Augen der Welt haben wir es ‚herrlich weit gebracht'. Aber wahrlich, im Besten, das wir gehabt, sind wir seit dem Jahre 1870 unabsehbar weit zurückgegangen."

Solchen Ausführungen gegenüber gilt es, uns ernstlich zu fragen: Enthalten sie eine leichtfertige Anklage gegen unsere Zeit oder vielmehr das wolerwogene Urtheil eines ernsthaften, wolmeinenden und aufrichtigen Patrioten? Hat aber Jensen recht mit seinen Behauptungen, ja, sollte auch nur ein Stück Wahrheit in ihnen liegen, und

ist es außerdem wahr, dass das gesammte Culturleben eines jeden Volkes in enger Wechselwirkung mit seinem Erziehungswesen steht, so verdienen die angeführten Worte die sorgfältigste Beherzigung für die Pädagogik. Mit seiner Überzeugung steht übrigens Jensen keineswegs vereinzelt da; sie macht sich nicht nur im Süden, sondern auch im Norden Deutschlands geltend, auch unter dem preußischen Volke, und ihre weitere Verbreitung wird unserem Vaterlande gewiss zu hohem Segen gereichen.

Das grammatische System der deutschen Sprache.

*Von **Johannes Gillhof-Parchim.***

„Dat treckt sick all nah'n Liw“, hadd de Snider seggt, dunn hadd hei in Gedanken de Ärmel an de Hosen sett'. — Aber der lateinische Rock, den die deutsche Sprache trägt, sitzt nimmermehr! Vorn springen die Knöpfe und hinten reißen die Nähte, — ja, war denn kein Hausschneider da, dass man den fertigen Rock von einem auswärtigen Manufakturisten nahm? —

Es war um das Jahr 100 vor Christi Geburt. Im Hafen von Neapel schiffte ein Alexandrienfahrer, der just eingelaufen war, seine Passagiere aus. Aber der Mann, der da eben ans Land stieg, schien für die Schönheit des Golfs kein Auge zu haben. Nach flüchtiger Umschau wandte er sich stracks gen Norden und kam über Puteoli nach Rom, allwo er sich niederließ und still seiner Beschäftigung nachging.

Was war's mit dem Mann? War's ein Politiker? Es war kein Politiker, denn wolerzogene, gesittete Jünglinge aus guten Häusern kamen zu ihm. — War's ein Dichter? Es war kein Dichter, denn auch würdige Senatoren und ergraute Patrizier suchten seine Unterhaltung. — War's etwa ein Künstler? Es war auch kein Künstler, denn statt in einer der Osterien da draußen an der Ponte molle des Trunkes zu pflegen, saß er oft bis spät in die Nacht und schrieb, bis ihm der Kopf brummte. — Was war's mit dem Mann?

Er hieß Dionysius und war ein Thraker von Geburt. Aber die Fackel griechischer Wissenschaft leuchtete damals nicht mehr so hell und rein wie früher. Darum wanderten wissbegierige Jünglinge gern nach Alexandrien hinüber, dessen Ruhm durch ausgezeichnete Professoren und eine reiche Bibliothek höher und höher stieg. Auch der junge Dionysius Thrax ging nach Alexandrien; dort saß er zu den Füßen Aristarchs, des Kritikers und Herausgebers des Homer und

trieb philosophische Studien neben grammatischen. Später zog er nach Rom, wo er zur Zeit des Pompejus als — Sprachlehrer lebte und römische Jünglinge in der griechischen Sprache unterrichtete. Er war durchaus nicht der einzige griechische Sprachlehrer in Rom, durch tausend Canäle floss zu der Zeit die ganze Cultur der Hellenen nach Rom. Aber er war der erste, der — vielleicht um der starken Concurrenz erfolgreich zu begegnen — auf den Gedanken kam, seinem Unterricht eine schriftliche Grundlage oder Stütze zu geben, und er that dies, indem er praktische Regeln der Deklination und Conjugation in ihrer Regelmäßigkeit und in ihren Anomalien aufstellte. — Hier treffen wir eine ganz neue Erscheinung in der Culturgeschichte der Menschheit: Ein in Alexandrien gebildeter Grieche lässt sich in Rom nieder und schreibt für Römer eine praktische Grammatik griechischer Sprache, und dies kleine Lehrbüchlein (Techne grammatike) ist, wenn auch in stark interpolirter Form, bis auf uns gekommen. Dies Büchlein wurde der Hauptcanal, durch welchen die grammatische Terminologie sich über die ganze Culturwelt erstreckte, und das grammatische System, das wir heute lehren und lernen, ist kein anderes als das vor zwei Jahrtausenden in Rom von Dionysius Thrax in praktische Regeln gefasste.

Woher nahm der Thraker seine Terminologie? War's eigener Fund?

Zu allen Zeiten und unter allen Völkern hat es Menschen gegeben, welche über die Sprache als etwas Objectives nachdachten, von den Brahmanen Indiens, welche in den Vedahymnen die Sprache zum Range einer Gottheit erhoben, bis auf Ernst Moritz Arndts begeisterten Hymnus an die Sprache in der Einleitung zum Geist der Zeit. Wo aber liegen die Anfänge einer empirischen Behandlung der Sprache? Wer legte zuerst den Gedanken in die Sprache hinein, einen Unterschied zu setzen zwischen ihren Bestandtheilen, zwischen Nomen und Verbum, zwischen Subject und Object? — Die technischen Ausdrücke der Grammatik existirten schon lange in den Philosophenschulen, ehe sie der Grammatiker für seine Zwecke nutzbar machte. Aber der Sprachlehrer verglich zuerst die Kategorien des Gedankens mit dem realen Sprachstoffe, er übertrug die Terminologie der Philosophen auf die Sprache, und der Grammatiker arbeitete mit dem Geräth des Logikers. Freilich blieben da nicht alle Ausdrücke in unveränderter Geltung, und mancher Terminus musste erst völlig neu geprägt werden. Hier und da hatten die Stoiker Griechenlands schon eine Abstraction niedergelegt, die ohne weiteres brauchbar war, aber erst die gelehrten Editoren Homers dort unten im Nildelta waren

genöthigt, genau auf die Formen der griechischen Sprache zu achten. Zu der Idee des Subjects kam die des Objects, und zum Numerus schob sich der Modus. Die verschiedenen Redetheile wurden ihrer Form oder Function nach unterschieden, und technische Ausdrücke wurden geschaffen, welche die Artunterschiede festlegten oder doch brauchbare Erkennungszeichen abgaben. — Noch aber war das Werk nicht vollendet. Den Abschluss konnte freilich nicht die Theorie liefern, das musste die Praxis thun, und sie that es, als das Bedürfnis, eine Fremdsprache, die griechische, zu erlernen, in Rom allgemein wurde. Da erst entstanden klare, einfache Regeln über die Declinationen und andere Dinge. Aus einer Summe gleichartiger Erscheinungen wurde ein allgemeines Gesetz, in präcise Worte gefasst, hergeleitet, und wiederum erfolgte die Anwendung der so gefundenen Regel auf den besonderen Fall. — Das Baumaterial entnahm man der Philosophie der Griechen, den Verband des Gerüstes besorgten die alexandrinischen Kritiker, und den Ausbau im einzelnen verdanken wir den praktischen Sprachlehrern Roms, — so führt die gradlinige Entwicklung von Athen über Alexandrien nach Rom, und am Ende dieser Linie steht Dionysius Thrax mit seinem leibarmen Büchlein, das doch eine Culturaufgabe erfüllt hat, wie wenige Bücher vor oder nach ihm. Denn mit und durch Dionysius Thrax war die Grammatik bereits vollständig ausgebaut. Spätere Schriftsteller haben sie verbessert, aber nichts wirklich Neues hinzugethan. Wir können dem Strom grammatischer Wissenschaft von ihm bis auf unsere Zeit in fast ununterbrochener Aufeinanderfolge nachspüren, denn er trägt die zweitausendjährige grammatische Bildung der ganzen civilisirten Welt bis auf diesen Tag.

Es war damals eine seltsame Zeit. Die leichtgeschürzten Göttinnen aus Griechenland hatten ihren Einzug in die Siebenhügelstadt gehalten, altrömische Reinheit und Sittenstrenge war griechischer Üppigkeit und Frivolität gewichen. Kunst und Wissenschaft, Sprache und Sitte, Religion und Brauch waren mehr griechisch als römisch geworden, — und in dieser Zeit studirte man in Rom die Grammatik der griechischen Sprache mit einem Ernst und einem Eifer, wie er uns sonst nirgends begegnet. Wir fliehen mit einem Aufblick zum blauen Himmel weislich die Stätten, da von Flexion und derlei Dingen die Rede geht. Aber damals war die Grammatik, die reine, einfache Grammatik, ein allgemein interessirender Gegenstand, und das nackte, bare Regelwerk gab beliebte Themata für die Salonunterhaltung, — das waren die Zeiten, da der Eroberer Galliens fern von den Stätten

der Cultur, mitten unter feindlichen Volksstämmen, in seinem Lager ein Werk über lateinische Grammatik schrieb.

Von Rom aus drang die grammatische Terminologie des Dionysius Thrax durch die ganze Culturwelt und machte alle Sprachen sich unterthan. Die sprachgewandten Brahmanen Indiens waren schon 500 Jahre vor Christo mit dem Gedanken, die ganze Sprache auf eine kleine Anzahl von Wurzeln zurückzuführen, vollkommen vertraut, — eine Analyse, die in Europa zuerst im 16. Jahrhundert versucht wurde. Ihre Nachfolger gingen weiter auf dem Wege, und so ist dort auf eigenem Boden allmählich eine Terminologie erwachsen, die in manchen Beziehungen vollkommener ist als die griechisch-römische. Aber selbst im fernen Indien beginnt das einheimische System vor dem römischen zu weichen, und europäische Lehrer helfen in stiller Arbeit dazu, dass den jungen Hindus Ausdrücke wie Casus, Genus u. s. w. geläufig werden. „Die Schicksale der Wörter sind wahrlich seltsam genug“, sagt der berühmte Sanskritforscher Max Müller in seinen Vorlesungen über vergleichende Sprachwissenschaft, denen wir diese Notizen entnommen haben, „und als ich neulich in die Examenberichte der indischen Regierungsschule blickte, schien mir solche Frage wie: Welche Formen hat der Genitiv von Siwa? ganze Bände der Geschichte in einen einzigen Satz zusammen zu pressen. Das Wort kam nach Indien aus England, nach England aus Rom, nach Rom aus Alexandrien, nach Alexandrien aus Athen, und den in unsere öffentlichen Schulen gebrauchten Grammatiken liegt doch noch in der Hauptsache die erste empirische Analyse der Sprache zugrunde, die von den Philosophen in Athen vorbereitet, von den Gelehrten in Alexandrien angewendet und von den griechischen Professoren Roms auf die praktischen Zwecke des Unterrichts in einer fremden Sprache übertragen wurde“. —

Aus diesen Vorgängen ergibt sich ohne weiteres der Verlauf der grammatischen Cultivirung deutscher Sprache. Trug das gesammte Culturleben classischen Stempel, so waren auch die geistlichen oder weltlichen Culturmissionare in Deutschland Träger classischer Bildung, und es war ganz selbstverständlich, dass sie die lateinische Sprache in ihrem System einführten und herrschend machten. So erklärt sich auch die sonst auffallende Thatsache, dass uns nirgends berichtet wird von einem Versuch, ein grammatisches System der deutschen Sprache aus ihrem eigenen Wesen heraus aufzubauen. Als Literarsprache kam sie für die Culturboten eben überhaupt nicht inbetracht. Es gab keine Wissenschaft der deutschen Sprache, und so blieb sie auch von der Behandlung in der deutschen Schule selbst bis über die

Reformationszeit hinaus ausgeschlossen. Als Sprache der Kirche wurde das Latein auch Sprache der Schulen, namentlich der Klosterschulen, und als im Verlauf späterer Entwicklung der Schule mit der deutschen Sprache das Bedürfnis nach einer deutschen Grammatik entstand, war das Latein so fest eingebürgert, dass den Schulmännern nichts übrig blieb, als die Grammatik der lateinischen Sprache für die deutschredende Jugend zu verdeutschen, d. h. unter Beibehaltung der lateinischen Terminologie deutsche Beispiele einzuschieben. In solcher Weise entstand neben der alten Regelgrammatik in lateinischer Sprache eine lateinische Grammatik in deutscher Sprache. Ohne weiteres nahm man das Eintheilungsprincip jener hinüber in die deutsche Grammatik und zwängte die deutsche Sprache in die Anordnung und das System der lateinischen Sprache hinein.

Wir stehen vor der Frage: Deckt das lateinische System sich mit dem Wesen der deutschen Sprache und entspricht es ihm, wie ein deutsches System ihm entsprechen würde — oder kürzer: Wie sitzt der Rock?

Substantiv, Artikel, Pronomen, Numerale . . . . in wolgeordnetem Gänsemarsch werden die zehn Wortarten auf den Straßen der Weisheit dahergetrieben, und das ehrwürdige Alter oder die Macht der Gewohnheit, vielleicht auch die symbolische Bedeutung der Zehnzahl hat das Capitel von den zehn Wortarten zu einem grammatischen Dogma erhoben, das keines Beweises bedarf — und dessen auch nicht fähig ist: Die Sprachwissenschaft unterscheidet prädicative und demonstrative Wurzeln, und diese Scheidung hat in der verschiedenen Funktion ihre Berechtigung. Die Prädicativwurzel trägt den Stoff der Anschauung, während die demonstrative oder pronominale Wurzel formale Verhältnisse bezeichnet. Dass die Scheidung geläufig wurde, ist der logischen Grammatik zu danken, welche die Verbal- oder Nominalbasen eben als Träger des materiellen Inhalts der Rede fasste, der Pronominalwurzel als Copula aber die Ausübung der Beziehungsfunction zuertheilte und so zu der sachlich durchaus berechtigten Aufstellung der Stoffwörter und der Formwörter mit der sich sachlich daraus ergebenden Weitertheilung gelangte. Die Aufstellung der zehn Wortarten aber lässt ein klar und einheitlich aus Begriff, Form oder Gebrauch abgeleitetes Eintheilungsgesetz durchaus vermissen. Sie ist kein aus dem Boden der Sprache erwachsener und auf diesem Boden entwickelter Organismus. Darum verträgt sie auch keine Kritik, sie schützt nur eigenes Alter und der Menschen Bequemlichkeit.

Wer schuf dem Pronomen seine Grenzen? Friedlich ruhen dort substantivische und adjectivische Wörter beieinander, und einträchtig wandelt das Fragewort desselben Weges. Zweifelnd steht das Numerale seitwärts, aber per Schub wird es weiter befördert und erhält seinen besonderen Stall. Das substantivisch geartete Pronomen ist von Hause aus Stoffwort, aber das seiner Benennung zugrunde liegende bestimmte Merkmal ist für unser Bewusstsein längst zurückgetreten. Ob nun um deswillen seine Einstellung in die Reihe der Formwörter gerechtfertigt erscheinen mag, ist mindestens fraglich, denn solche Substantive finden sich schockweise (vergleiche die adverbialen Formeln), und kein Mensch denkt daran, ihnen den substantivischen Rang streitig zu machen. — Auch die Fragewörter, die zum Theil ebenfalls substantivischer Art sind und im ganzen eine Sonderstellung unter den Wortarten einnehmen, werden mechanisch den Fürwörtern zugetheilt, — ist es da zu verwundern, wenn ein findiger Kopf diesen „fragenden Fürwörtern" schon „antwortende Fürwörter" gegenüber stellte und als solche ohne zu erröten die Personalpronomina nannte? — Anderseits sind die Zahlwörter, obgleich sie auch nur als Anzeiger formaler Verhältnisse dienen, aus dieser Classe ausgeschieden und bilden eine besondere Wortart. Doch gestattet man den unbestimmten Zahlwörtern gütigst den Titel der unbestimmten Fürwörter, wenn nicht auf die Zahl der Nachdruck gelegt wird.

Auch die Form ist für die alte Zehntheilung nicht maßgebend, denn die Präposition gleicht dem Umstandswort (er steht auf: er steht auf dem Stuhle), und das Adjectiv deckt sich in der Form mit dem qualitativen Adverb (der Knabe ist gut: er schreibt gut). Im Mittelhochdeutschen schied beide häufig noch der Umlaut, aber dieser Anhalt ist durch Nachgiebigkeit beider längst hinfällig geworden (enge: ange, schoene: schône), außerdem hat Apokope des adverbialen e auslautende Unterschiede gehoben und beide gleichförmig gemacht, so dass meistens nur aus dem Zusammenhang zu ersehen ist, ob das Wort Adjectiv oder qualitatives Adverb ist. Es geht eben ein großer Zug auf Vereinfachung der Formen durch unsere Sprache. Flexionselemente und Suffixe werden abgeschliffen, und mehr und mehr nähern wir uns der radicalen Sprache Chinas, in der jedes Wort eine Wurzel und jede Wurzel ein Wort ist, so dass fast nur der Zusammenhang entscheiden muss, ob ein Wort Verb oder Nomen, Subject oder Object ist.

Für die deutsche Sprache liegt kein Grund vor, den Artikel als besondere Wortart zu zählen. Die tief eingebürgerte Formel nennt

ihn Geschlechtswort, weil er das Geschlecht der Dinge angeben soll; aber Geschlechtsanzeiger ist auch jedes andere adjectivische Bestimmwort: dieser Mann, jenes Haus. So fungirte im Mittelhochdeutschen auch das Zahlwort als Geschlechtswort (jetzt z. B. noch im Dialect des Elsass): zwêne, zwo, zwei. Das Gotische kannte keinen Artikel; erst als am Worte selbst die Suffixe für Geschlecht u. s. w. wankten und abfielen, sah man sich nach auswärtigen Hilfskräften um und entnahm diese im Althochdeutschen dem Demonstrativstamm für das bestimmte, im Mittelhochdeutschen dem zählenden „ein“ für das unbestimmte Geschlecht. (? D. R.) Beide stehen aber ohne jede Formveränderung, und wir haben keinen Anlass, das Zahlwort mit dem Demonstrativum zusammen als gesonderte Classe zu führen. Trotz der leisen Functionsverschiebung kann der sog. bestimmte Artikel dem Pronomen mit mehr Recht verbleiben als manch andere Gruppe, die unter pronominaler Flagge segelt. — Wie den bestimmten Artikel, so liefert der alte Demonstrativstamm — gemeinsam mit dem fragenden Fürwort — auch das Relativum. Es sind dieselben unveränderten Wortformen, und wir haben somit kein Recht, das Relativum als besondere Classe der Fürwörter zu zählen. Auch dies, dass sie Nebensätze, die sog. Relativsätze, anknüpfen, kann kein Grund sein, sie gesondert aufzuführen, denn die hinzeigenden Fürwörter verbinden ebenfalls Hauptsätze mit vorhergehenden Sätzen. Ihre gesonderte Aufstellung haben wir auch nur der lateinischen Grammatik zu verdanken. Hier aber hatte sie Sinn, weil das Latein zur Verknüpfung seiner Relativsätze über besondere Wörter verfügte: qui, uter, qualis etc.

So ist auch die Gliederung des Adjectivs durchaus nicht einwandfrei. Für einzelne Gruppen adjectivischer Begriffe sind überhaupt keine besonderen Sprachformen vorhanden, und so muss wiederum erst der Zusammenhang ergeben, ob „gesund“ vom Körper oder transitiv von der Speise gilt. — Das Suffix —ig soll adjectivischen Charakter verleihen, und darum glaubt man hiesig, dortig u. s. w. als formelle Adjective zählen zu müssen. Aber begrifflich sind sie nichts anderes als Adverbien, und hier bezeichnet wie hiesig, dort wie dortig dieselben Verhältnisse. Sie der Form wegen den Adjectiven beizuordnen, mag das Latein erfordern, nicht aber das Deutsche, denn wir finden dieselbe Endung auch im Pronomen (derselbige, derjenige) und im Zahlwort (einige, wenige), ferner in gestrig, heutig, übrig, ohne dass man an die Einreihung dieser Bildungen in das Adjectiv denkt.

Bei Durchführung des Verbalbegriffes durch die verschiedenen Arten stoßen wir auf ähnliche Schwierigkeiten, und wieder trägt

die Übernahme der lateinischen Terminologie die Schuld. Die unpersönlichen Verba theilt man in echte und unechte; jene stehen rein unpersönlich, diese können mit oder ohne Functionsverschiebung durch alle Personen hindurchgeführt werden. Begrifflich scheidet man beide Classen in der Weise, dass man bei Witterungserscheinungen die echt unpersönlichen, bei Gemüthsstimmungen die unecht unpersönlichen verwendet. Bei dieser letzten Gruppe kann nun aber überhaupt gar nicht von einem unpersönlichen Gebrauch gesprochen werden, denn die betreffenden Verba (es ärgert mich) bilden nicht für sich allein eine Aussage, sondern sind stets nur ein Theil eines größeren Satzganzen, zumeist eines Satzgefüges (es ärgert mich, dass ich das vergessen habe). Als Vorläufer des Subjectsatzes hat das „es“ determinativen Charakter und kann deshalb auch mit dem determinativen „das“ vertauscht werden. Mit demselben Charakter steht das „es“ auch in einfachen Sätzen: Es fiel ein Reif in der Frühlingsnacht; es ritten drei Reiter zum Thore hinaus — und fällt fort, sowie das Subject oder Object an die Spitze tritt: Drei Reiter ritten zum Thore hinaus; mich jammert seine Krankheit. — Bei den sog. echt unpersönlichen Verben haftet nun freilich das „es“ in jeder Stellung (gestern donnerte es). Aber doch ist kein Grund vorhanden, sie gesondert zu führen, denn einmal können diese Verba auch von anderen Subjecten Aussagen machen (die Kanonen donnern), sodann aber würde durch Abtrennung dieser Verba eine Reihe von Redewendungen unberücksichtigt gelassen, in denen die Sprache durchweg die unpersönliche Redeweise beliebt. Denn allenthalben, wo man das Ding nicht nennen kann oder will, wo man es aus Schicklichkeitsrücksichten unterdrückt oder wo es für die Aussage belanglos ist, tritt das „es“ vicarirend ein: Es spukt, es klopft, es juckt mich, ich hab es im Magen. — Dass die deutsche Grammatik hier nicht sicher durchgreift, sondern die Zahl der unpersönlichen Verba auf Witterungserscheinungen und Gemüthsstimmungen beschränkt, hängt eben wieder mit der lateinischen Grammatik zusammen, welche diese Verba allein in unpersönlicher Aussage kennt: Miseret, piget, taedet; tonat, pluit, ningit.

Schließlich ist kurz zu sagen, dass die Interjection ohne Grund in der Reihe der Wortarten geführt wird. Die Interjectionen stehen im Vorhofe der Sprache, und diese fängt dort an, wo jene aufhören. Es besteht ein eben so großer Unterschied zwischen einem wirklichen Wort wie „lachen“ und der Interjection ha ha ha! als zwischen dem unwillkürlichen Akt und Geräusch des Niesens und dem Verbum „niesen“, und die Interjectionen dürfen ebensowenig Worte genannt

und als Wortart geführt werden wie die Geberden, welche gewöhnlich die Ausrufe begleiten. —

Noch gedenken wir kurz der Flexion, zunächst der Declination. Wie kommen wir überhaupt dazu, bei Durchführung eines Nominalstammes durch die verschiedenen Exponenten von Fallformen zu sprechen? — Im Griechischen hatte Ptosis philosophischen Wert und bedeutete die Beziehung einer Idee zu einer anderen. Aber das Wort sank zu einem rein grammatischen Terminus herab, als die Römer es in buchstäblicher Übersetzung durch Casus wiedergaben. Im engsten Anschluss hieran bezeichnet denn auch die deutsche Grammatik den Ausdruck der Abhängigkeit eines Nomens von einem anderen durch bestimmte Flexionselemente mit dem Terminus „Fall", und es ist klar, dass Nominativ und Vocativ, die nicht unter diese Definition fallen, eigentlich nicht als Fallformen anzusehen sind. Der Nominativ gibt keine Beziehung und keinerlei Neigung kund, fest und aufrecht steht er als Stütze des Satzganzen und trägt darum auch kein Casussuffix. Trotzdem führt die deutsche Grammatik ihn ruhig weiter, während sie den Vocativ durchweg aufgegeben hat. Unterschied der letztere sich im Gotischen noch vom Nominativ, so ist er im Mittelhochdeutschen längst mit ihm zusammengefallen. Sein Begriff wie die suffixlose Form stellt ihn noch mehr außerhalb des Satzes wie den Imperativ im Verbum und lässt ihn zu einer Art Nominalinterjection werden.

Der Genitiv wird dem lateinischen Namen entsprechend als Zeugefall, als Casus des Urhebers bezeichnet. Aber die Lateiner haben den griechischen Terminus falsch übersetzt. Sie haben den sog. vierten Fall Accusativ getauft, obgleich er bei den Griechen nicht als Anklagefall, sondern als Fall der Ursache galt. So haben sie sich auch hier vergriffen. Genikē durfte nicht durch genitivus ersetzt werden, hierfür würde im Griechischen genētikē stehen. Genikē ist der generelle Fall, der Fall der Art, weil er ein Ding seiner Art nach bezeichnet. Keineswegs bezeichnet er das Verhältnis des Sohnes zum Vater als dem Erzeuger, denn obgleich wir sagen können: der Sohn des Vaters, so können wir doch auch umgekehrt sagen: der Vater des Sohnes. Die eigentliche Kraft und Bedeutung des Genitivs liegt in der Angabe des Genus oder der Art. Wenn der Dichter die Wolken Segler der Lüfte nennt, so bezeichnet er mit dem Genitiv eben das Genus, zu welchem die Segler gehören, er macht sie also zu Luftschiffern. So gibt auch der „Sohn des Vaters", der „Sohn der Mutter" die Art oder Classe an, zu welcher der Sohn gehört, ebenso

wie das Adjectiv „väterlich“ oder „mütterlich“ es thut. Sehr häufig ist eben die Bildung des Genitivs der Bildung der von Substantiven abgeleiteten Adjectiva gleich. Im Tibetanischen lautet die Regel geradezu: Adjectiva werden von Substantiven durch Hinzufügung des Genitivzeichens gebildet: sching = Holz, sching gi = Holzes, hölzern. (Max Müller.) Dem vergleichen wir die Übereinstimmung des Genitivs. Sg. vom Personalpronomen mit dem Nom. des Pron. poss. —

In der Conjugation sehen wir von der Eintheilung der Verba ab und erinnern gleich daran, dass die deutsche Grammatik in Anlehnung an die lateinische zwei Genusformen, Activ und Passiv, zählt. Doch hat nur das Activ einfache Form bewahrt, und darum ist auch nur ein Genus anzusetzen. Wollen wir die syntaktischen Fügungen, welche zum Ausdruck der Leideform dienen, als besonderes Genus zählen, liegt kein Grund vor, die Umschreibungen des Reflexivverhältnisses nicht gesondert zu führen und sie als drittes Genus, als Medium, hinzuzufügen. Außer den zahlreichen Reflexivverben mit Accusativ würden die Überreste des eigentlichen Reflexivcasus, des Dativ, darunter fallen; dativische Medialverbindungen haben wir z. B. noch in den sog. ethischen Dativen: er scheint mir sehr klug. — Classischer Terminologie verdanken wir auch die übliche Sechszahl der Zeitformen nebst ihren durchaus nicht einwandsfreien lateinischen Benennungen. Die rein logische Theilung würde im Schema neun Zeiten ergeben, je nachdem die Thätigkeit als Anfang, Dauer oder Vollendung in Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft angeschaut wird. Die Berücksichtigung der Form würde für die deutsche Sprache zur Aufstellung von nur zwei Zeitformen führen, da wir nur zur Bezeichnung der Dauer im Präsens und Präteritum einfache Formen haben, im übrigen aber auf syntaktische Hilfsmittel — ein sehr schwerfälliges Vehikel — angewiesen sind. Dass wir sechs Tempusformen führen, ist sinnlos, erklärt sich aber aus der lateinischen Grammatik, welche für den Begriff der Dauer und der Vollendung einfache Zeitformen hatte, während sie den Begriff des Anfangs ebenfalls umschrieb: amaturus sum. —

Grammatik ist oder war zunächst nichts weiter als Declination und Conjugation. Die Lehre von der Wortbildung wurde erst durch die historische Sprachforschung, eine exacte Lautlehre erst durch die Physiologie möglich. Beide schufen auch die Dialektforschung. Neue Gebiete wurden aufgethan, dort durch Grimm und seine Nachfolger, hier durch Brücke, Czermak und Sievers. Die Lautlehre trat — was früher ganz unmöglich war — ebenbürtig neben die Flexionslehre,

und mehr und mehr gewann die Erkenntnis Raum, dass sie der Schlüssel zu allem sprachlichen Leben sei. Neue technische Ausdrücke mussten dutzendweise geschaffen werden, und auch hier entnahm man sie der lateinischen Sprache. Es berührt aber ganz eigenartig, in der Dialektgrammatik irgend eines weltverlorenen Nord- oder Ostseewinkels beim Capitel der Wortzusammensetzung von Bahuvrîhi, Dvandva oder Karmadhâraya, von dem Auftreten eines Zwischenvocals als von Svarabhakti zu lesen. So werden — welch eine Wanderung der Wörter! — indische Bezeichnungen in das lateinische System der deutschen Sprache hinübergenommen, und indische Wissenschaft grüßt die lateinische an den Küsten der nordischen Meere. Denn wir halten diese Übernahme für mehr als flüchtige Laune eines Einzelnen. Nach Müller ist die Terminologie der Sanskritgrammatiker feiner verzweigt als die griechisch-römische, und so erscheinen jene Ausdrücke uns als Vorboten größerer Züge, die dereinst Eingang finden mögen, sei es auch nur zum Füllen der Lücken und zum Ausbau der Nebenräume in unserer formalen Grammatik, denn das römische System selbst ist für die Ewigkeit gebaut und wird niemals einem anderen weichen.

Und das ist gut so. Man soll seinen Rock nicht wegwerfen, ehe man einen besseren hat. Wol hat das lateinische System seine großen Mängel, es taugt eben niemals, eine Sprache in das System einer anderen hineinzuconstruiren, aber tausendjährige Gewöhnung thut viel, und die lateinische Grammatik hat ihre unleugbaren Verdienste. Sie hat die uncultivirte deutsche Sprache in Form und Regel gebracht und überhaupt erst eine straffere Schulung, eine wissenschaftliche Behandlung derselben ermöglicht. Sie gab die Bahnen, in denen das Leben jeder indogermanischen Sprache im ganzen verläuft, und in der Vergangenheit liegt die Rechtfertigung der Gegenwart. Denn zweifellos hat das lateinische System seine bedeutsame Culturaufgabe erfüllt. Die volksthümlichen Benennungen einheimischer Pflanzen sind zahllos wie der Sand am Meere, aber der Botaniker kann den lateinischen Terminus nicht entbehren, denn er ist zum gemeinverständlichen Zeichen geworden, in dem sich die botanische Wissenschaft aller Culturländer findet. So liegen auch in der lateinischen Terminologie unserer Sprache die großen Einigungspunkte für alle Grammatiker. Auf deutschem Boden allein haben wir für das Verbum die Namen Zustandswort, Thätigkeitswort, Aussagewort, Redewort, Zeitwort, Handelwort, aber allein das Wort Verbum ist der Universalterminus, und dieser Gesichtspunkt ist zuletzt entscheidend in der Frage über die

Wertschätzung des Systems im Sinne wissenschaftlicher und praktischer Verwendbarkeit.

Ein Anderes aber ist die Sprache und ein Anderes ihr grammatisches System. Die Sprache ist ein Organismus, lebensvoll wie nur irgend einer im ganzen großen Reich der Naturorganismen. Sie ist geworden und hat ihr volles Leben und wahrhaftes Dasein allein in ihrer Geschichte. Nur in historischem Sinne gilt das berühmte Wort: die Grammatik ist das Blut und das Leben der Sprache. Aber die formale Grammatik vermag keinen Einblik in ihr Wesen und Leben zu geben, denn die Sprache ist kein starres Gebäude logischer Kategorien, sondern eine lebendige, in fortwährender Entwicklung begriffene Erzeugung. Was sagt unsere formale Grammatik uns aber von dem Werden und Vergehen in der Sprache, von ihrem natürlichen Wachsthum und ihrem lautlichen Verfall? Was weiß die Consonantentafel von dem unaufhörlichen Fluss lautlichen Lebens? Was sagt die Gliederung der Wortarten von der Wandlung der Verba in Nomina? Was wissen die Schemata der Declination von der stillen Kraft, welche den Plural „Füße“ für den Singular „Fuß“ setzt? Ich liebe, ich liebte — was wissen die Paradigmen der Conjugation von diesem tragischen Umschlag des Liebens, der heute durch die einfache Vertauschung des e mit der Endung te dargestellt wird? — Wenn wir gleich alle Formen der Sprache kennen und benennen, so wissen wir doch herzlich wenig über ihr eigenes ursprüngliches Leben. Die Formenlehre dient der formalen Geistesbildung, aber ihr fehlt der lebendige Odem. Sie ist dürr wie die sieben mageren Kühe in Pharao's Traum. Wer kommt und überzieht sie mit Adern und Fleisch, dass sie wieder grüne und blühe?

Es ist eine eigenartige Erscheinung, dass die jungen Volksschullehrer nach ihrer Entlassung aus dem Seminar kein Gebiet so wenig bebauen als das der formalen Sprachlehre. Mit heißem Bemühen und unleugbarem Erfolge studiren sie alles, was im Himmel und auf Erden ist — nur nicht ihre eigene Sprache. Es wird keinem beifallen wollen, die Schuld stets bei den Lehrenden oder Lernenden zu suchen. Selbst der beste Unterricht vermag nicht die gähnende Öde zu bannen, denn unterschiedslos waltet das logisch-formale Princip in der Seminargrammatik, und wo einige Lehrbücher den Stoff mit historischen Elementen verquicken, lassen sie doch die nothwendige Klarheit in der Scheidung des Wesentlichen vom subjectiv Beliebten vermissen. Sie stehen auf der Experimentirstufe und pendeln zwischen dem logischen und dem historischen Pol in naiver Unsicherheit hin und her.

Gelänge es dem Seminar, seinen Zöglingen eine lebendige Anschauung von der Sprache als einem historisch gewordenen Naturproducte zu vermitteln, das bis in seine kleinsten Seitenzweige von organischem Leben durchströmt war oder ist, so wäre damit etwas erreicht, was wir himmelhoch über alle logisch-formale Betrachtung stellen. Aber diese Anschauung wird nicht erreicht, es sei denn durch die Sprache unserer Väter. Unsere Sprache leidet viel zu sehr unter der Systematisirwuth. Muss denn jeder halbwegs brauchbare Gedanke über sprachliche Erscheinungsformen in ein System gebracht werden? Man lasse ihn doch als stilles bescheidenes Bächlein durch die Adern fließen; er schafft so mehr Freude und Leben, als wenn er auf Flaschen gezogen wird. Es thut noth, wieder umzukehren von der bloßen Formel und die Herrschaft der Abstraction auf grammatischem Gebiet abzuschütteln. Der Querschnitt durch die Sprache genügt nicht, es muss noch der Schnitt durch eine frühere Epoche hinzugenommen werden. Wollen wir nun das historische Princip für die Seminargrammatik grundleglich machen? Gewiss nicht! Was wir aber wünschen, fassen wir hier kurz zusammen:

Das deutsche Seminar hat seinen Zöglingen einen kurzen Überblick über die Geschichte der indogermanischen Sprachengruppe zu vermitteln. An der Hand dieses Ganges werden klarzulegen sein: die charakteristischen Merkmale der Verwandtschaft einzelner Sprachen, der Begriff der Wurzel, des Wortstammes und der Wortfamilie, der Unterschied zwischen den radicalen und formalen Elementen einer flectirenden Sprache, die früher vollwertige Form und die Bedeutung der Suffixe, an Beispielen von Gotisch über Althochdeutsch und Mittelhochdeutsch bis ins Neuhochdeutsche verfolgt. Denn gerade die Erkenntnis gewährt Einblick in das sprachliche Leben, dass jedes, auch das geringfügigste und abgegriffenste Flectionszeichen einst eine Bedeutung in greifbarer Form trug. Die Entwicklung der deutschen Sprache, die Entstehung der hochdeutschen Schriftsprache und ihr Verhältnis zu den Mundarten, die heimatliche Mundart selbst, — alles das ist gesonderter Betrachtung zu empfehlen. Vor allem ist die Lautlehre einer Befruchtung durch historische Hilfsmittel dringend bedürftig und im höchsten Grade fähig. Aber die logische Betrachtung geht rathlos am Vocalismus vorüber, sie besitzt den Schlüssel nicht, auch nicht zur Erschließung des consonantischen Lebens. Wie jedes organische Leben hat auch das lautliche Höhepunkte seiner Entwicklung bezw. seines Verfalls. Die so starr erscheinenden Lautgesetze sind solche Höhepunkte, aber sie erschließen sich als solche nur dem Auge

der geschichtlichen Betrachtung und bleiben ohne dieselben leere, nichtssagende Formeln. Schließlich sind die zahlreichen Functionsverschiebungen zu erwähnen. Hin und wieder sind sie auffälliger, meistens ist die Verschiebung leise und fast unmerklich vor sich gegangen; stets aber ist diese Seelenwanderung fesselnd und lehrreich wie kaum eine Erscheinung auf morphologischem Gebiet. In allem aber hat die deutsche Seminargrammatik ihr Hauptgewicht auf die Laut- und Flexionslehre zu legen, denn gerade das Laut- und Flexionsleben weist Episoden auf, welche wol vermögen, das Interesse zu wecken und zur selbständigen Weiterarbeit anzuspornen. In der Syntax dagegen ist Beschränkung rathsam. Wertvoll ist in diesem Rahmen jedoch das Moment der Wortstellung. War sie früher eine vielfach freie, so ist sie jetzt fast formelhaft erstarrt. Das Mittelhochdeutsche bedurfte keiner festen Aufeinanderfolge der Satzglieder, weil am Worte selbst seine Stellung und Zugehörigkeit erkennbar war.

Das mögen die Hauptgebiete sein, welche eine mehr historische Seminargrammatik zu bebauen haben wird, und hier und da sind bereits anerkennenswerte Anfänge gemacht. Aber soweit bekannt geworden, ist es doch meistens bei einzelnen Brocken geblieben, die just für die Neugier oder Nothdurft genügten. Hier ein historischer Erker, da und dort ein paar alte Figuren über dem Gesims, das gibt den nüchternen Wänden doch etwas Abwechslung, mag auch der Beschauer über das so bunt und wunderlich zusammengewürfelte Bauwerk billig staunen.

Es ist zu sagen, dass die Einschaltungen aus der historischen Grammatik an sich und ohne weiteres herzlich wenig Wert haben. Als Belege aus einer früheren Zeit mögen sie in ihrem alten Gewande ja immerhin ganz interessant sein; Abwechslung ergötzt auch die Seminaristen, zumal unter der Stunde der ledernen Grammatik. Viel Nutzen aber darf man sich nicht von ihnen versprechen, weil sie an sich kein geschlossenes Ganzes darstellen und überdies dem logisch-formalen Sprachbetrieb immer Fremdlinge bleiben, die keiner organischen Eingliederung fähig sind. Was soll es nützen, wenn der Seminarlehrer für die deutschen Fächer gelegentlich der starken Declination ohne jede weitere Bemerkung für die Klammer dictirt: Zu vergleichen gotisch dags, dagis, daga, dag; Plural dagôs, dagê, dagam, dagans? Derartiger Unfug befördert die grammatische Halbbildung und rechtfertigt das scharfe Wort des Herausgebers der Kehrschen Blätter, dass die alt- und mitteldeutschen Wortformen im grammatischen Unterricht für ihn gerade so viel Wert hätten, wie die echt goldenen

Siegelringe und Busennadeln, die seine Seminaristen sich für eine Mark erwürben. — Soll die historische Betrachtungsweise für die Seminarien fruchtbar gemacht werden, so muss einmal das Material in innere Verbindung gebracht werden, dass der geschichtliche Fluss, das strömende Leben der Sprache vor die Augen tritt, — so muss zum anderen nothwendig eins hinzukommen, das den Bestrebungen eine solide Unterlage gibt, ohne welche sie haltlos in der Luft schweben würden, — und das ist ein Cursus im Mittelhochdeutschen!

Ein mittelhochdeutscher Cursus! Der Wunsch mag befremdlich erscheinen zu einer Zeit, da wir mit Vorliebe über den Rhein oder über den Canal gehen und in fremden Zungen reden, — er mag befremdlich erscheinen zu einer Zeit, da die Mehrzahl der deutschen Seminarien eine lebende Fremdsprache in ihren Lehrplan aufgenommen hat und für die hinterbliebenen dieselbe Forderung von vielen Seiten mit Überzeugung vertreten wird. Doppelt befremdlich mag der Wunsch in unserer Zeit erscheinen, da die hochgespannten Forderungen ein Aufräumen unter dem alten Wust dringend heischen, um dem Leben in Gegenwart und Zukunft voll und ganz dienen zu können. Was soll in dieser Zeit ein so unpraktischer Vorschlag? Was soll im Ringen um die Gegenwart das verstäubte Mittelhochdeutsch?

Aber doch ruhen hier die starken Wurzeln unserer Kraft, und wer den gegenwärtigen Sprachstand in seinem Leben und Wesen verstehen will, der muss am mittelhochdeutschen Born schöpfen. Die neue Aera hat die deutsche Bildung auf ihre Fahne geschrieben; nun wol! hier ist das Fundament unserer Sprachbildung. Sie will den Deutschen, der lange genug fremdes Salz verkostet, wieder heimfest machen im Lande, in der Sitte und in der Sprache seiner Väter; nun wol! hier ist kerngesundes Denken und Fühlen, hier ist echt deutsche Sprache, frei von all jener Abstraction und Reflexion, an der wir heute leiden. Darum fordern wir das Mittelhochdeutsche auch nicht allein um der Befruchtung der neuhochdeutschen Grammatik willen, nein, wir wünschen es ebenso dringend aus dem Grunde, weil wir seine Literatur dem deutschen Seminar zugänglich machen wollen. Ihr Wert ist so groß und eigenartig, dass sie durch nichts anderes kann ersetzt werden, und zu ihren Gunsten verzichten wir gern auf eine vollständige Ausnutzung ihrer Grammatik. Der Sprachbetrieb in unserem Sinne muss ohnehin das Mittelhochdeutsche in stärkster Weise berücksichtigen. So ist namentlich der mittelhochdeutsche Vocalismus von einer Fülle und einer Feinheit in seinen einzelnen Abtönungen, wie ihn das Neuhochdeutsche entfernt nicht kennt; so lassen sich auch

die Ablautreihen der verschiedenen Conjugationen in vorzüglichster Weise auf mittelhochdeutscher Grundlage aufbauen, und das gibt einen anderen Grund als die herrlichen „Merkwörter“ Pilatus, Benares u. s. w. ihn geben. So liefert das Mittelhochdeutsche auch die Belege zu einer ganzen Reihe wertvoller Functionsverschiebungen. Anderseits bilden die Elemente der mittelhochdeutschen Sprachlehre allerorten die Brücken für das Verständnis älterer Formen, dass die hierauf verwandte Arbeit zehnfachen Lohn trägt.

Das Hauptgewicht aber legen wir auf die Kenntnis der mittelhochdeutschen Literatur. Aber wie? Ist hierzu das Studium des Mittelhochdeutschen nötig? Wir haben doch eine ganze Reihe vortrefflicher Übersetzungen und kein Jahr vergeht, ohne dass nicht wenigstens eine neue hinzukommt; dazu genügen sie den verschiedensten Ansprüchen. Denn während der Eine Capitel für Capitel und Vers für Vers unter Beibehaltung des alten Metrums überträgt, drängt der Andere die Scenen zusammen und gießt sie in freien Reim; wiederum der Dritte zieht die Darstellung in schlichter Prosa vor. Aber es hieße successiven Selbstmord begehen, wenn man diese Übertragungen von Anfang bis zu Ende durchlesen wollte. Sie machen die wildesten Recensenten zahm, und wenige gibt es, die sich berühmen können, dass sie sämmtliche Abenteuer der Epen siegreich bestanden haben. Auch die besten Übersetzungen vermögen nie die Frische des Originals zu ersetzen. Der schönste Duft, der zarteste Hauch schwindet durch die Umdichtung, und an die Stelle der ursprüglichen Vollkraft tritt die schwache Blässe der Nachahmung. Außerordentliches Aufsehen erregten Jordans „Nibelungen“. Der Dichter beherrscht Stoff und Sprache wie kaum ein anderer, und durch seine Dichtung geht der Geist der Vorzeit wie durch keine Übertragung vor ihm. Ersetzt sie darum das mittelhochdeutsche Nibelungenlied? Jordans „Nibelungen“ sind keine Umdichtung der mittelhochdeutschen Fassung. Sie sind eine Reconstruction aus älteren Sagenresten. Der Dichter hat von seinem Recht Gebrauch gemacht, wenn er, die mittelhochdeutsche Fassung als sog. Zufallsredaction ansehend, Zusätze späterer Zeit ausschied (so z. B. die christlichen Elemente), die Lücken durch ältere Bruchstücke ausfüllte (vergl. die Herkunft des Hortes) und der ganzen Dichtung ein einheitliches Gepräge gab (vergl. den Widerspruch in der mittelhochdeutschen Dichtung, in welcher Siegfrieds Tod schon an den Schluss des ersten Theils fällt, während später sich alles unmotivirt um den Hort dreht). Schade nur, dass er seinen alliterirenden Neigungen nicht zu widerstehen vermochte. Jordans Dichtung hat

ihre unbestrittenen Vorzüge. Aber war es darum recht, ihn als den „seit tausend Jahren fälligen Dichter des deutschen Nationalepos“ zu vergöttern? Ein Epos wird nicht von einem Einzelnen gedichtet, das ganze Volk ist an seiner Entstehung betheiligt, und die Zeit, da Epen entstanden, ist mit der Kindheitsgeschichte des Volkes für immer vorüber. Darum steht auch das Nibelungenlied vor unseren Augen als ein geheiligtes Denkmal der Vorzeit, und zu ihm führe die Jugend, wer sie sich wiederfinden lassen will im eigenen Heim. Der Bildungswert des Mittelhochdeutschen ist in seiner Art unersetzbar, ebenso wie derjenige der zweiten classischen Periode der deutschen Dichtung, aber dort ist die Sprache sinnenfälliger, farbenreicher und concreter als in dem blassen, abstracten Neuhochdeutsch. Ungesucht öffnet sich da der sinnliche Hintergrund unserer Sprache, und dies Sprachverständnis ist wahrlich nicht der geringste Ertrag der Arbeit. „Reiche Nibelungenschätze liegen rings noch ungehoben“. Das mittelhochdeutsche Epos und das mittelhochdeutsche Lied, — für das Seminar sind sie unerschlossene Goldgruben, denn die aus ihnen gegebenen Auszüge müssen ihrem Werte nach notwendig mit den Speisezetteln ungefähr auf gleicher Höhe stehen, und darum wünschen wir, dass das deutsche Seminar einen mittelhochdeutschen Cursus erhalte.

Selbstverständlich wollen wir keine jener glänzenden kritischen Ausgaben Einlass gewähren, die sich durch das Fehlen jeglicher Erklärungen auszeichnen und ihren Ruhm in das Vorhandensein sämmtlicher Lesearten setzen. Wie geschaffen für Seminarzwecke sind aber die von Franz Pfeiffer und Karl Bartsch commentirten Ausgaben der mittelhochdeutschen Classiker, die in ihren reichhaltigen Einleitungen und Fußnoten alles zum Verständnis Nothwendige enthalten und sich in vorzüglicher Weise für die Hand des Zöglings wie für das selbständige Studium in späterer Zeit eignen. Es würde sich empfehlen, mit Walther von der Vogelweide einzusetzen, wenngleich die individuelle Stimmung des Liedes im zwölften Jahrhundert eine andere ist als im Denken und Fühlen der Gegenwart. Dadurch vorbereitet mag man dann an die Hauptdichtung der ganzen Periode gehen, an das Lied von der Nibelunge Noth. Weiterhin folgt Gudrun, und den Schluss mögen Scenen aus dem Parzival oder aus Gottfrieds Tristan und Isolde bilden. Vielleicht lassen sie Zeit, im letzten Halbjahr einige der kleineren lebensvollen Dichtungen der althochdeutschen Periode zu lesen.

Das ist in kurzen Zügen ein Vorschlag, die Alleinherrschaft des

logisch-formalen Princips und der Systemgrammatik zu brechen und die deutschsprachliche Bildung des Seminars auf ihr wahres Fundament zu stellen: auf die Geschichte der Sprache. Das ist ihre wahre natürliche Grundlage, die durch nichts anderes mag ersetzt werden, am wenigsten durch logische Abstractionen und Kategorien. Das Seminar kann und darf nicht rein historische Grammatik treiben; dazu reichen seine Vorbedingungen nicht aus, auch kann es in Vorbereitung seiner Zöglinge für das praktische Leben in und außer der Schule des herrschenden Systems nicht entrathen. Aber soviel im Rahmen dieses Systems möglich ist, soll die wissenschaftlichsprachliche Durchbildung der Seminaristen sich auf historischen Boden stellen, und der mittelhochdeutsche Cursus soll die solide Grundlage liefern und den Bau tragen und stützen. Dann erst wird die deutsche Bildung des Seminars eine wahrhaft deutsche sein, denn sie wurzelt in den Gründen des Deutschthums und mag, von deren Urkraft durchströmt, uns wieder heimfest machen im Lande und in der Sprache unserer Väter.

Die Entwicklung der Methode im Unterricht der Naturgeschichte.

Von ***Dr. Emanuel Witlaczil**-Wien.*

Überblicken wir die Geschichte der Methodik des naturgeschichtlichen Unterrichtes, so finden wir einen innigen Zusammenhang zwischen dem jeweiligen Stand der Naturwissenschaft sowie der pädagogischen Theorie und Praxis und der Methodik dieses Gegenstandes. Wir können im Unterrichte der Naturgeschichte ungezwungen vier Perioden unterscheiden. Die erste Periode umfasst die Anfänge dieses Unterrichtes, in der zweiten Periode wird Naturgeschichte mit den anderen Realien unter der Bezeichnung „Gemeinnützige Kenntnisse" gelehrt, in der dritten Periode herrscht der morphologisch-systematische Naturgeschichtsunterricht, und die vierte Periode, in der wir uns jetzt befinden, wird durch die Bestrebungen nach einer naturgemäßeren Gestaltung dieses Unterrichtes gekennzeichnet.

I. Anfänge des Unterrichtes in der Naturgeschichte.

Lange schon bestand eine Wissenschaft von der Natur, ehe daran gedacht wurde, einen geregelten Unterricht in der Naturgeschichte zu ertheilen. Schon Aristoteles (384—322 v. Chr.), der mit seinem umfassenden Geiste fast alle Wissensgebiete seiner Zeit beherrschte und für viele derselben Grundlegendes schuf, war der Vater der Naturgeschichte. Dass er nicht nur sehr viele Naturkörper kannte, sondern auch über ihren Bau ganz zutreffend urtheilte, beweist seine Eintheilung der Thiere.*) Er unterscheidet folgende Gruppen: 1. die lebend gebärenden Vierfüßer (unsere Säugethiere mit Ausschluss der Wale, aber mit Einschluss der Robben), 2. die Vögel, 3. die eierlegenden Vierfüßer (Kriechthiere und Lurche mit Einschluss der Schlangen), 4. die Waltiere, 5. die Fische, 6. die Weichtiere (Kopffüßer), 7. die vielfüßigen Weichschalthiere (die höheren Krebsthiere), 8. die viel-

*) J. V. Carus: Geschichte der Zoologie, München. 1872.

füßigen Kerbthiere (Kerfe, Spinnen, Tausendfüßer, Würmer), 9. die fußlosen Schalthiere (Schnecken und Muscheln) und außerdem noch einige „eigenthümliche Gattungen“ (die niederen Thiere), auf deren zweifelhafte Stellung zwischen Thier- und Pflanzenreich er hinweist. Die Römer und später die Gelehrten des Mittelalters bauten aber auf der von Aristoteles geschaffenen Grundlage nicht weiter, sondern begnügten sich im besten Falle damit, seine Werke auszulegen.

Eine neue Periode begann für die Wissenschaft, als man mit Beginn der Neuzeit sich nicht mehr darauf beschränkte, nur hie und da zur Bestätigung überlieferter Thatsachen Beobachtungen anzustellen, und selbst diesen wenigen Beobachtungen Zwang anzuthun, um sie mit jenen in Übereinstimmung zu bringen, sondern es unternahm, selbständig zu untersuchen und aus dem Beobachteten Schlüsse zu ziehen. Auf dem Gebiete der Zoologie, dem wichtigsten der naturgeschichtlichen Fächer, war es der „erste deutsche Zologe“ Conrad Gesner, dessen große „Geschichte der Thiere“, zuerst lateinisch, von 1551 an erschien, der planmäßig beobachtete und danach seine Beschreibungen abfasste. Er macht zu dem reichen, von ihm aus anderen Werken gesammelten Stoffe überall seine kritischen Bemerkungen und gibt zum erstenmale gute Abbildungen von Thieren. In der folgenden Zeit fand eine große Erweiterung der Thier- und Pflanzenkenntnis statt, so dass sich das Bedürfnis einer übersichtlichen Gruppirung immer mehr geltend machte; es wurden zahlreiche Versuche systematischer Eintheilung gemacht, die endlich zu dem berühmten System von Linné führten. Inzwischen waren es besonders Kepler (1571 bis 1630) und Newton (1643—1727), die durch inductives, von der Beobachtung ausgehendes Verfahren zu ihren großen wissenschaftlichen Entdeckungen geführt wurden, während Baco von Verulam (1561 bis 1626) die Induction als Werkzeug der Wissenschaft ausführlich behandelte.

Die Fortschritte und neuen Bestrebungen in den Wissenschaften äußerten ihren Einfluss auch bald auf pädagogischem Gebiete; wir erkennen dieselben besonders deutlich in den großenteils übereinstimmenden methodischen Grundsätzen, welche die zwei vortrefflichen Pädagogen Ratichius (1571—1635) und Comenius (1592—1671) ausgesprochen haben und die in ihrem wichtigsten Theile darauf beruhen, dass sie die inductive Methode für den Unterricht fordern. Diese Grundsätze sind im wesentlichen noch heute giltig und werden es wohl immer bleiben. Comenius spricht z. B. folgende Sätze*) aus:

*) Große Unterrichtslehre, deutsch von Beeger und Zoubek, Leipzig.

Unterrichte naturgemäß, d. h. gehe von der Anschauung aus, denn auf verbaler Beschreibung beruhendes Wissen bleibt bloßes Gedächtniswissen. Schreite beim Unterrichte vom Leichten zum Schweren, vom Nahen zum Fernen, vom Bekannten zum Unbekannten vor. Verbinde sachlich verwandte Gegenstände, betreibe aber nicht vielerlei zu gleicher Zeit, sondern eins nach dem anderen. In seinem „Orbis pictus" (1657) schuf Comenius auch das erste Bilderbuch für Kinder und damit eine Grundlage für den Anschauungsunterricht. — Freilich blieb die pädagogische Praxis noch sehr gegen die vorgeschrittene Theorie zurück; bei den Anfängen eines schulmäßigen Naturgeschichtsunterrichtes, welche in diese Zeit fallen, ist meist die Befolgung der Grundsätze des Comenius zu vermissen.

Im Schulmethodus Herzog Ernst des Frommen von Gotha (in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts) ist wol der Einfluss der „Großen Unterrichtslehre" zu erkennen; es wird Vorzeigen der Gegenstände bei ihrer Betrachtung verlangt. Aber es ist damals wol nur hie und da, und das an letzter Stelle, zu einem Naturgeschichtsunterrichte gekommen.*) So war es meist erst der Pietismus, welcher die Naturgeschichte in den Unterricht, zunächst der höheren Schulen, aufgenommen hat. Da die pietistischen Schulen im vorigen Jahrhundert vielfach zum Vorbild gewählt wurden, fand sie weitere Verbreitung. Man gab damals in den Stadtschulen über den menschlichen Körper, sowie über Thiere, Pflanzen und Mineralien Belehrungen, während in den Landschulen die Naturgeschichte noch fast gar nicht berücksichtigt wurde. Auch in den Stadtschulen verfolgte man bei diesem Unterrichte hauptsächlich den Zweck, die Kinder mit einer Eintheilung der Naturkörper bekannt zu machen; die Anschaulichkeit trat dabei ganz in den Hintergrund, und es wurde einfach der naturgeschichtliche Lesestoff auswendig gelernt. Erst Basedow (1723 bis 1790) und die Philanthropisten griffen wieder auf die von Comenius ausgesprochenen Grundsätze zurück. Sie befolgten beim Unterrichte einen inductiven Vorgang und bedienten sich zur Veranschaulichung möglichst der natürlichen Gegenstände. Besonders Salzmann trat mit Eifer für eine naturgemäße Behandlung des Naturgeschichtsunterrichtes ein. Der Einfluss der Philanthropisten ist auch an Funkes „Naturgeschichte und Technologie für Lehrer in Schulen und für Liebhaber dieser Wissenschaften" zu erkennen, welche am Ende des

*) Vergl. die „Geschichte der Methodik des naturgeschichtlichen Unterrichts" von Helm in Kehrs Gesch. d. Meth. d. deutsch. Volksschulunterrichts I. Gotha 1877.

vorigen Jahrhunderts erschienen ist und eine gewisse Rolle im Naturgeschichtsunterricht gespielt hat. Man findet in derselben eine natürlichere Anordnung, als sie sonst damals üblich war.

II. Unterricht in den „gemeinnützigen Kenntnissen".

Die Bestrebungen der eben besprochenen Periode blieben für die Mehrzahl der Schulen, besonders für die Landschulen, ziemlich ohne Bedeutung. Für diese wurde der Vorgang Rochows (1734—1805) grundlegend, der an seinen Schulen gewisse naturgeschichtliche Belehrungen, verbunden mit solchen aus den anderen Realien unter dem Namen der „gemeinnützigen Kenntnisse" ertheilen ließ. Diese Belehrungen wurden an die Lectüre von Bibelabschnitten oder an Lesestücke des „Kinderfreundes" von Rochow angeknüpft; von einem Vorzeigen der Naturgegenstände und einem inductiven Vorgang beim Unterrichte war dabei keine Rede. Der Vorgang und das Buch Rochows fanden allgemeine Anerkennung und eröffneten die Periode des Unterrichtes in den „gemeinnützigen Kenntnissen", eines Unterrichtes, der an Stadt- und Dorfschulen in der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts der allgemein herrschende war und sich in letzteren vielfach bis in unsere Zeit erhalten hat. Es entstand eine ganze Reihe von Lesebüchern, die nach Art des „Kinderfreundes" gearbeitet waren; sie enthielten den naturgeschichtlichen Unterrichtsstoff gewöhnlich in einem besonderen Abschnitt zusammengestellt und handelten von dem Nutzen der verschiedenen Naturkörper, sowie von deren Eintheilung. Immer steht in ihnen das Allgemeine voraus; Veranschaulichungsmittel wurden bei ihrem Gebrauche fast gar nicht angewendet. So sehr der in dieser Zeit übliche Vorgang gegenüber gewissen Bestrebungen der vorangegangenen Periode als ein Rückschritt erscheint, so leicht ist derselbe zu verstehen, wenn man bedenkt, dass zu jener Zeit die mangelnde Vorbildung der Lehrer und das Fehlen der für einen ersprießlichen Unterricht in der Naturgeschichte so nothwendigen Lehrmittel einem naturgemäßen Unterrichte noch fast unüberschreitbare Schranken entgegenstellten. Die lange Herrschaft dieser Art des Unterrichtes erklärt sich übrigens auch zum Theil aus einer Ursache, welche der Einführung neuer, naturgemäßerer Methoden in allen Gegenständen große Schwierigkeiten bereitet, aus der leidigen Bequemlichkeit. Denn die Behandlung eines Gegenstandes nach methodischen Grundsätzen stellt an den Lehrer viel größere Anforderungen, als die bloß verbale Besprechung oder gar das Lesenlassen und Abfragen des auswendig gelernten Unterrichtsstoffes.

III. Morphologisch-systematischer Naturgeschichtsunterricht.

Es ist natürlich, dass in einer Zeit, in welcher pädagogische Fragen eine so ausführliche Erörterung fanden, wie es dank der Wirksamkeit Pestalozzi's (1746—1827) seit Ende des vorigen Jahrhunderts in Deutschland geschah, eine Wiederkehr zu den lange vernachlässigten pädagogischen Grundsätzen Comenius' stattfand. Schon Dolz setzt in seinem „Lehrbuch der nothwendigen und nützlichen Kenntnisse", dessen erste Auflage 1815 erschien, im naturgeschichtlichen Theile das Besondere dem Allgemeinen voraus. Harnisch stellt in seiner „Weltkunde", erste Auflage 1816, in welcher er das aus den Realien für den Unterricht Nothwendige zusammengestellt hatte, drei concentrische Kreise auf und beginnt mit den heimatlichen Naturkörpern. Er verlangt, dass der Naturgeschichtsunterricht auf Anschauung gegründet und nicht auf die nützlichen und schädlichen Naturkörper beschränkt werde. Lüben gestaltete in seiner „Anweisung zum Unterrichte in der Pflanzenkunde", welche 1832 erschien, sowie in der später erschienenen „Anweisung zu einem methodischen Unterricht in der Thierkunde und Anthropologie" in drei Theilen, diese Grundsätze weiter aus. Indem er sich zugleich innig dem damaligen Stande der Naturgeschichte anpasste, gewann er auf den Unterricht seines Faches einen Einfluss, der bis heute maßgebend blieb.

Trotz großer Fortschritte im einzelnen war die Naturgeschichte auch zu Lübens Zeit noch von der Erkenntnis des innern Zusammenhanges der Naturkörper ziemlich weit entfernt, und es wurde das Hauptgewicht auf die genaue Beschreibung der Naturkörper und ihre Classificirung gelegt. Linné, auf den diese Richtung zurückgeht, war übrigens von der größten Bedeutung für die Naturgeschichte, von einer Bedeutung, die weit über seine Zeit hinaus Geltung behält. Bis Linné hatte man weder eine allgemein giltige und umfassende Classificirung der Naturkörper, noch auch genaue Beschreibungen oder überhaupt nur allgemein giltige Namen derselben. Sollte aber ein weiterer Fortschritt in der Naturgeschichte erfolgen, so musste alles dies gegeben sein. Linné schuf die treffliche binäre Nomenclatur, indem er dem Gattungsnamen einen die Art bezeichnenden Trivialnamen anhängte; er gab kurze und treffende Beschreibungen der Naturkörper, indem er eine wissenschaftliche Terminologie schuf, welche für die einzelnen Theile der Naturkörper ganz bestimmte Kunstausdrücke einführte, und gruppirte sämmtliche bis dahin bekannte Naturkörper

in ein durchsichtiges System*) Aus dem Ziel, das Linné verfolgte, in das Chaos der bekannten Naturkörper Ordnung zu bringen, erklärt sich auch zum Theil der Umstand, dass besonders sein Pflanzensystem ein künstliches war. Denn ein solches hat vor einem natürlichen System die leichtere Handhabung voraus, da nach einem äußerlich kenntlichen Merkmal, wie z. B. der Zahl der Staubgefäße oder ähnlichem die Einreihung eines Naturkörpers viel leichter vorzunehmen ist, als unter Berücksichtigung des Gesammtbaues. Deshalb hat sich auch in Bestimmungsbüchern das Pflanzensystem Linnés bis heute erhalten. Übrigens hebt Linné selbst hervor, dass seine Gruppen in gewissem Sinne künstlich seien und dass die Auffindung des natürlichen Systems für die Naturgeschichte die Hauptaufgabe bildet. Für die Pflanzen hatte ja schon Lobelius 1570 natürliche Gruppen aufgestellt, und Linné gibt nebenbei eine Aufzählung von solchen Gruppen, welche den später so benannten Familien entsprechen. Die Eintheilung des Thierreichs von Linné ist übrigens viel natürlicher, weil sich hier eine natürliche Gruppirung viel leichter ergibt, so dass schon Aristoteles in großen Zügen eine solche aufstellen konnte.

Gehen wir nun auf die Behandlung der Naturgeschichte durch Lüben näher ein. Er stellt bekanntlich eine Reihe von concentrischen Kreisen auf. In jenem Werke, welches auf den Unterricht vor allem Einfluss gewonnen hat, der Pflanzenkunde, beschreibt er im ersten Cursus wichtige Arten. Er gestaltet die Beschreibungen sehr genau, wobei die morphologischen (Form-) Verhältnisse ausführlich behandelt werden und die wissenschaftliche Terminologie für die Bezeichnung der einzelnen Pflanzentheile eingehend Anwendung findet. Letztere wird überdies am Ende der ersten zwei Curse noch einmal zusammenfassend und sehr eingehend behandelt. Im zweiten Cursus bildet Lüben durch Vergleich der Arten Gattungen und entwickelt hie und da durch Vergleich von Gattungen Familiencharaktere. Im dritten Cursus, welcher der beiweitem umfangreichste ist und zwei Sommerhalbjahre umfasst, während die anderen nur für je eines berechnet sind, werden die Familien, Ordnungen und Classen behandelt, wobei von ersteren ungemein viele durchgenommen werden. Die Beschreibungen werden hier einseitig, denn es wird jetzt das Hauptgewicht auf die Betrachtung von Blüte und Frucht gelegt, von welchen sich in den sehr eingehenden Charakteristiken sogar Angaben über die Lage der Samenknospen und ähnliches finden. Bei der Fülle von

*) Sein Natursystem: „Systema naturae“ erschien in der ersten Auflage 1735.

Stoff auf dieser Stufe und der mehrmaligen Wiederholung des gleichen Geistesprocesses der Gruppenbildung, der schon auf der Vorstufe durchgenommen wurde, muss der methodische Vorgang auf dieser Stufe ein flüchtiger werden. Die zahlreichen Charakteristiken von Familien und Ordnungen können aus Mangel an Zeit auch gar nicht alle abgeleitet werden; die Überfülle an Stoff muss daher zu verbaler Behandlung führen. Die Gruppirung ist auf dieser Stufe auch nicht mehr eine inductive wie früher, sondern sie ist deductiv, indem das Allgemeine, die Charakteristiken, vorangestellt sind. So baut sich wegen zu weitschweifiger Behandlung das System nicht vollkommen natürlich auf. Lüben kennt übrigens noch kein natürliches System im neueren Sinne, sondern nur künstliche und natürliche Systeme, über welche sich am Ende des dritten Cursus eine ausführliche Erörterung findet. Im vierten Cursus wird endlich der innere Bau der Pflanzen besprochen.

Ähnlich behandelt Lüben die Zoologie, obwol in der Neubearbeitung, deren dritter Theil übrigens schon von Dr. Helm besorgt wurde, neben der Morphologie die Lebensgeschichte mehr in den Vordergrund tritt. Aber auch hier wird auf die genaue Beschreibung viel zu viel Gewicht gelegt, wobei Einzelheiten im Körperbau, Zahnformeln u. s. w. eingehend durchgenommen werden. Auch systematische Übersichtstabellen werden schon auf der ersten Stufe am Ende der einzelnen Abschnitte gegeben. Andererseits muss hervorgehoben werden, dass Lüben großen Wert auf die Lehrmittel legt, dass er Excursionen sowie fortlaufende Beobachtungen über die Entwicklung der Naturkörper seitens der Schüler, ja sogar das Führen eines Tagebuches darüber verlangt.

Man sieht, dass Lüben auf dem Stand der Naturgeschichte seiner Zeit fußt und daher auf die Form zu viel Gewicht legt. Auch hätte das, was für die wissenschaftliche Naturgeschichte jener Zeit noch wichtig war, nicht so genau auf den Schulunterricht übertragen werden müssen. Lüben verfiel eben auch in einen pädagogischen Fehler, der zu jener Zeit sehr verbreitet war und sich bis in unsere Tage bemerkbar macht. Es ist das Bestreben, den Kindern möglichst frühe und möglichst viel Kenntnisse beizubringen und ihnen ein Thatsachenmaterial einzuprägen, welches für den Fachmann von Interesse und Wichtigkeit ist, aber einen sehr geringen allgemeinen Bildungswert besitzt und nutzlos das Gedächtnis der Kinder belastet. Die Terminologie der Formverhältnisse und systematische Einzelheiten werden von Lüben viel zu ausführlich behandelt. Seine Beschreibungen

ebenso wie die Gruppenbildung sind viel zu eingehend und in dieser Behandlung verfrüht. So versündigt er sich selbst gegen den von ihm ausgesprochenen Satz: „Wenn der Lehrer sich vor etwas zu hüten hat, so ist es gewiss die verfrühte Gründlichkeit."

Die Mängel der Lüben'schen Methode finden sich verschärft in den meisten Lehrbüchern der Naturgeschichte wieder, welche bis in unsere Zeit herauf erschienen sind und noch erscheinen, während die Anregungen zu einer lebendigeren Gestaltung dieses Unterrichtes, welche schon Lüben gegeben hatte, von den Verfassern solcher Bücher meist unbeachtet geblieben sind. Es braucht nur an die vielverbreiteten Leitfäden von Leunis erinnert zu werden, welche durch die bündige Beschreibung, die vielen tabellarischen Übersichten und die deductive Anordnung des Stoffes mehr den Charakter von Bestimmungs- als von Lehrbüchern besitzen. Besonders in den für Gymnasien und Realschulen bestimmten Büchern wurde und wird fast ausschließlich der deductive Vorgang angewendet. Bei dem großen Einfluss, den das Lehrbuch auf den Unterricht nimmt, muss bezweifelt werden, ob bei Gebrauch dieser Bücher, zu deren Gunsten man so gern anführt, dass sie dem Lehrer eine freie Gestaltung des Stoffes ermöglichen, in der Praxis der inductive Vorgang gewählt wird; dass mit ihrem Gebrauch oft, ja meist ein heilloses Auswendiglernen Hand in Hand geht, ist leider Thatsache. Ein derartig angelegtes Buch, welches in der Unzahl der behandelten Familien und der genauen Charakteristik derselben stark an Lübens Pflanzenkunde erinnert, ist auch die an den Oberclassen unserer Mittelschulen viel verbreitete Botanik von Bill. In wenigen Mittelschul-Büchern wird der inductive Vorgang angewendet, so bei uns in den für die Unterclassen der Mittelschulen bestimmten Büchern von Pokorny, die neuerdings von Mik und Latzel den Fortschritten der Methodik angepasst worden sind. Erst in neuester Zeit ist von Wettstein auch für die Oberclassen der Mittelschulen eine Botanik erschienen, welche durch Befolgung des inductiven Vorgangs und Weglassung zahlreicher Familien einer methodischen Behandlung der Naturgeschichte auch in den Obergymnasien und Oberrealschulen die Bahn eröffnet hat.

IV. Bestrebungen für eine naturgemäßere Gestaltung des Naturgeschichtsunterrichtes.

Die Übertreibungen der oben gekennzeichneten Lehrbücher einerseits, die Fortschritte der pädagogischen Erkenntnis und der Naturwissenschaft andererseits führten zu einer Reaction gegen die früher

allgemein übliche Art des Naturgeschichtsunterrichtes, die so wenig geeignet war, Liebe für die Natur zu erwecken. Die wissenschaftliche Naturgeschichte hatte inzwischen einen großen Schritt vorwärts gemacht. Die Kenntnis der belebten Natur war seit Linné ungemein erweitert und vertieft worden, und es war gelungen, für die Botanik eine natürlichere Gruppirung zu finden. Es war auch schon der durch seinen umfassenden Geist an Aristoteles erinnernde A. v. Humboldt, der letzte Naturforscher, welcher noch das Gebiet der sämmtlichen Naturwissenschaften beherrschte, bestrebt, in seinem Kosmos (4 Bde.: 1845—1858) „die Natur als ein durch innere Kräfte bewegtes und belebtes Ganzes darzustellen.“ Gleich darauf gelang es Darwin, durch seine aus der Beobachtung der Natur hervorgegangene Theorie über die Entstehung neuer Arten das verknüpfende Band für die Naturgeschichte zu finden. Er erklärt die Entstehung der Arten*) durch die Veränderlichkeit der Naturkörper infolge der Wirkung äußerer Lebensbedingungen und des Gebrauches oder Nichtgebrauches der Organe, sowie durch die Erhaltung der den gegebenen Lebensbedingungen besser angepassten Formen in dem ununterbrochen wüthenden Kampfe ums Dasein (natürliche Zuchtwahl). Durch diese Principien findet die fortschreitende Entwicklung in der belebten Natur ihre Erklärung und die mehr oder minder große Ähnlichkeit der Naturkörper mit einander wird durch Verwandtschaft erklärt. Das natürliche System, welches sich auf unseren gesammten Kenntnissen von den Naturkörpern aufbaut, veranschaulicht uns daher den natürlichen Zusammenhang derselben und führt uns ihren Stammbaum vor. Die Darwin'sche Theorie hat nicht nur auf die beschreibenden Naturwissenschaften, die erst durch sie zu einer Naturgeschichte geworden sind, sondern auf die gesammte Natur-, ja Weltanschauung einen umgestaltenden Einfluss gewonnen. Durch diese Theorie haben auch die auf die Lebensverhältnisse der Naturkörper gerichteten Bestrebungen der Naturforschung eine viel größere Bedeutung erhalten, als man ihnen bis dahin zugeschrieben hatte, und man machte auf diesem Gebiete (wie z. B. über den Zusammenhang der Körpereinrichtung mit der Lebensweise der betreffenden Naturkörper) eine Reihe von Entdeckungen, die sich auch für den Unterricht von großem Wert erwiesen haben.

---

*) Über die Entstehung der Arten durch natürliche Zuchtwahl. Erste englische Ausgabe 1859. Deutsch von Carus, 6. Auflage 1876.

Anknüpfend an Humboldt verlangt schon Rossmässler*) in der Schule eine geschichtliche Behandlung der Naturgeschichte, so dass „die Erde als ein in seinen einzelnen Erscheinungen zusammenhängender Organismus“ erscheint. Er will, angefangen vom zweiten Schuljahr, die Naturwissenschaften in der Reihenfolge durchnehmen, dass er mit der Erde als Himmelskörper beginnt, dann von den physikalischen und chemischen Erscheinungen spricht, weiter das Luftmeer, die flüssige Bedeckung und endlich die feste Erdoberfläche selbst behandelt und zum Schluss zum organischen Leben übergeht, welches aufsteigend vom Pflanzenreich zum Thierreich und bis zum Menschen behandelt wird, worauf noch ein zusammenfassender Rückblick erfolgt. Man sieht, dass bei diesem Plane auf die Reife der Kinder für die einzelnen Wissensgebiete keine Rücksicht genommen wird. Wie sehr Rossmässler in den damals vielverbreiteten Fehler der Überschätzung der kindlichen Auffassungskraft und der Verfrühung naturgeschichtlichen, überhaupt fachlichen Unterrichtes befangen war, wird noch mehr aus anderen Stellen seines Büchleins klar, aus welchen man erfährt, dass er 6—7 jährigen Schulkindern am ersten Schultage schon einen förmlichen Vortrag aus Naturgeschichte und Naturlehre halten, oder dass er schon im Kindergarten die Knospen der wichtigsten Laubhölzer unterscheiden und die Getreideähren behufs Erkennung der inneren Theile zerrupfen lassen will.

Es ist daher wol als sein größeres Verdienst anzusehen, wenn er scharf betont, dass der damals „die Regel bildende naturgeschichtliche Unterricht nicht imstande ist, in dem Schüler ein für sein ganzes Leben nachhaltendes Bedürfnis und Verständnis für einen freudvollen Verkehr mit der Natur zu gründen“, während doch die Natur „unser aller Heimat ist.“ Auch dass er die Bedeutung der heimischen Natur und ihrer Beobachtung für den Naturgeschichtsunterricht hervorhebt und energisch für die Beschaffung und Ausgestaltung der Lehrmittel eintritt, ist ihm als nicht zu unterschätzendes Verdienst anzurechnen.

Von Rossmässler gehen einige neue Methodiker des Naturgeschichtsunterrichtes aus, welche das Ziel dieses Unterrichtes ähnlich fassen wie jener, die durch Darwin gegebene Begründung des naturgeschichtlichen Systems aber übersehen und dieses auch jetzt noch lediglich als ein willkürliches Product menschlicher Logik ansehen. Lüben hatte die Einheit der Natur in der Form gesucht, sie sehen sie aus-

*) Der naturgeschichtliche Unterricht. Gedanken und Vorschläge zu einer Umgestaltung derselben. Leipzig 1860.

schließlich in den Lebensverhältnissen. Junge, welcher mit seinem Buch: „Der Dorfteich als Lebensgemeinschaft“ 1885 hervortrat*), lenkte sofort die Aufmerksamkeit der Lehrerschaft auf sich, da er durch dieses Buch zeigte, wie der Lehrer durch eigene Naturbeobachtung dazu kommt, eine viel fruchtbarere Behandlung der Naturgeschichte vorzunehmen und eine Reihe den meisten Lehrern noch neuer Beziehungen aufdeckte. Junge will ein klares und gemüthvolles Verständnis des einheitlichen Lebens in der Natur durch Betrachtung von „Lebensgemeinschaften“ erzielen, indem er jene Thiere und Pflanzen, welche durch ähnliche Lebensbedingungen oder ihre gegenseitige Abhängigkeit beim Unterhalte des Lebens eine Gemeinschaft bilden, zusammenfassend behandelt und will an Stelle des Systems das Leben beherrschende Gesetze ableiten. Solche von Junge formulirte Gesetze sind z. B. das Gesetz der Erhaltungsmäßigkeit: „Aufenthalt, Lebensweise und Einrichtung entsprechen einander“ oder das Gesetz der organischen Harmonie: „Jedes Wesen ist ein Glied des Ganzen“ u. s. w.

Den Unterricht auf die Gewinnung derartiger, schwer zu formulirender Gesetze zuzuspitzen, ist wohl sehr gewagt.**) Sofern sie in der Natur vorhanden sind, ergeben sie sich bei einem Unterrichte, der sich nicht auf trockene Beschreibung beschränkt, nebenbei ganz von selbst, ihre Formulirung darf aber nicht als Ziel des Naturgeschichtsunterrichtes hingestellt werden. Junge setzt auch mit Unrecht an Stelle des natürlichen Zusammenhanges, welcher im System seinen Ausdruck findet, die mehr zufälligen Beziehungen, die in den Lebensgemeinschaften zur Ausbildung kommen. Die sinnlich wahrnehmbare Form eines Naturkörpers erweckt mindestens ebensosehr das Interesse der Kinder, wie seine Lebensverhältnisse; sie verräth überdies die verwandtschaftliche Zusammengehörigkeit der Naturkörper und verdient deshalb vor allem Berücksichtigung im Unterrichte. Die Kinder sind nicht schwer auf den Zusammenhang von Körperform und Lebensweise zu bringen, aber gerade eine derartige Besprechung der Naturkörper führt zur Aufstellung natürlicher Gruppen; Hühnervögel, Tauben, Schwimmvögel z. B. sind sich in Körperbau ebenso wie in Lebensweise ähnlich, und dasselbe gilt für die natürlichen Pflanzengruppen. Diese Ähnlichkeiten sind doch wol wichtiger, als

*) Seitdem erschien: „Die Culturwesen der deutschen Heimat nebst ihren Freunden und Feinden.“ I. Die Pflanzenwelt. Kiel 1891.

**) Der Verfasser hat gegenüber Junge und Kiessling-Pfalz bereits in einem Aufsatze: „Zur Reform des naturgeschichtlichen Unterrichts,“ Pädagogium XII, 1889, Stellung genommen.

die Anpassung an die Lebensgemeinschaft und die Abhängigkeit von dieser. Die Behandlung von Lebensgemeinschaften hat überdies den großen Nachtheil, dass sie an Stelle von leicht verständlichen Verhältnissen der äußeren Form viel verwickeltere und schwerer verständliche Verhältnisse setzt. Die Kinder, welchen die bezüglichen Erfahrungen fehlen, sehen keine Lebensgemeinschaft, sondern einzelne Naturkörper und müssen viel Mitgetheiltes auf Treu und Glauben hinnehmen. Manchmal werden von Junge auch zu frühe schwierige physiologische und anatomische Verhältnisse herangezogen. Durch alle diese Umstände muss der Naturgeschichtsunterricht die sichere Grundlage verlieren und vielfach in Verbalismus verfallen. Endlich gelangt der Unterricht nach Lebensgemeinschaften durch Vernachlässigung der unorganischen und der ausländischen Naturkörper einerseits, durch die im Interesse der Lebensgemeinschaft vorgenommene ausführliche Besprechung ganz unwichtiger Naturkörper andererseits zu gewissen Einseitigkeiten.

Etwas später traten Kiessling und Pfalz hervor.*) Sie stimmen in der Verdammung des Systems und in der Behandlung von Gruppen, welche den Lebensgemeinschaften Junges ähnlich sind, mit diesem überein, stellen aber für den Naturgeschichtsunterricht die Ausbildung des sittlichen Charakters als Ziel auf und gehen bei der Besprechung der Naturkörper durchaus von ihrem Verhältnis zum Menschen aus. Dabei beziehen sie sich in der ganzen Beschreibung fortwährend auf einen an die Spitze gestellten, oft sehr merkwürdigen Leitsatz, wie z. B. „der Löwenzahn ist bei jung und alt beliebt", oder „Die Frösche sind Thiere, welche auf jeden Menschen erheiternd wirken, aber doch von keinem gern angegriffen werden" und behaupten, dass „alle Momente der Beschreibung, die sich nicht in Beziehung zum Hauptsatze bringen lassen, wertlos sind." Sie betreiben also an Stelle einer objectiven, rein subjective Naturbetrachtung und schlagen statt des für die Naturgeschichte an der Volksschule allein berechtigten inductiven, einen deductiven Vorgang ein. Dass für einen derartigen Unterricht die oben bezüglich Junges erhobenen Bedenken im verschärften Maße gelten müssen, ist klar. Dieser Unterricht wird vorwiegend ein verbaler sein und muss zu Empfindelei führen. In ihrem

*) „Methodisches Handbuch für den Unterricht in der Naturgeschichte." In zwei Theilen. Erster Theil 1886, und „Der Mensch in Beziehung zur organischen und unorganischen Natur." 1892, sowie die Broschüre „Wie muss der Naturgeschichtsunterricht sich gestalten, wenn er der Ausbildung des sittlichen Charakters dienen soll?" 1888.

zweiten Werke nehmen die genannten Verfasser durch Verschmelzung der Naturlehre und Chemie mit der Besprechung des menschlichen Körpers überdies eine falsche Concentration vor, durch welche ein ohnehin mit der Behandlung von Lebensgemeinschaften oder ähnlichen Gruppen verbundener Übelstand verschärft wird; ein derartiger Unterricht kann nämlich nur zu einem verworrenen Wissen führen. — Es sind auch einige nach den eben besprochenen Grundsätzen gearbeitete Lehrbücher erschienen. Unter ihnen weist das von Partheil und Probst*) im einzelnen manchen Fortschritt auf, es tritt aber in ihm auch mancher Fehler stärker hervor, so besonders die unheilvolle Verquickung von Lehrstoff aus Naturgeschichte und Naturlehre, sowie die Verfrühung von physiologischen und anatomischen Belehrungen.

Neben der eben gekennzeichneten Richtung ist in den letzten Jahrzehnten eine andere Strömung einhergegangen, welche freilich nicht so aufsehenerregend aufgetreten ist, sondern im Stillen bestrebt war, durch Beseitigung der Mängel, welche dem Lüben'schen Unterrichte anhafteten und durch Aufnahme neuer Elemente den Unterricht in der Naturgeschichte allmählich umzugestalten. Dieser Vorgang war zum Theil an der in Österreich sehr verbreiteten Naturgeschichte für Bürgerschulen von A. Pekorny (in drei Stufen) wahrzunehmen, welche unter der Theilnahme der Lehrerschaft eine immer methodischere Form angenommen hat. Leider ist dieses Buch bei einer gewissen Grenze stehen geblieben, über welche in der Praxis bei uns häufig hinausgegangen wird.

Die Grundsätze, zu welchen die Fortschritte der Naturgeschichtswissenschaft und der Pädagogik den Naturgeschichtsunterricht geführt haben, mögen zum Schluss zusammengefasst werden:

Der Unterricht in der Naturgeschichte soll Kenntnis der Natur vermitteln und Liebe zu ihr erwecken. Die Kenntnis der Natur muss auf eigener Anschauung der Kinder beruhen, der Lehrvorgang daher immer ein inductiver sein; er führt auf der Oberstufe (der österreichischen Bürgerschule) dadurch zu Ordnung und Dauerhaftigkeit, dass die Kinder bei stufenweisem Vorschreiten durch Bildung von Ordnungen und wenigen größeren Gruppen das natürliche System entwickeln. Der Unterricht in der Naturgeschichte darf sich aber nicht auf die äußere Form der Naturkörper beschränken; durch Betrachtung der Beziehungen zwischen Körperbau und Lebensweise bei den belebten Naturkörpern und des Zusammenhanges der verschiedenen Natur-

*) Naturkunde. 3 Hefte. Dessau 1893.

körper unter einander muss er Verständnis für die Natur erwecken. Bei dieser Behandlung finden die Geisteskräfte der Schüler mannigfache Übung: die Kinder lernen den Gebrauch der Sinne, sie lernen beschreiben und vergleichen, sowie den Zusammenhang zwischen den Erscheinungen aufsuchen. Durch Vermeidung einer zu eingehenden, sich der wissenschaftlichen Terminologie bedienenden Beschreibung, sowie durch eine lebendige Behandlung dieses Gegenstandes aber, welche häufig an die auf Spaziergängen oder sonst von den Schülern gemachten Lebensbeobachtungen anknüpft und die Schüler fortwährend zu eigener Naturbeobachtung anregt, wird auch deren Liebe zur Natur erweckt. Fortschreitendes Verständnis und größere Einsicht können dieselbe nur vertiefen und befestigen und werden dazu führen, dass aus dem Schüler ein Naturfreund wird.

Der Verfasser war bestrebt ein Lehrbuch zu schreiben, welches den Grundsätzen entspricht, die in der vorliegenden Abhandlung erörtert worden sind. Dieses Buch ist unter dem Titel: „Naturgeschichte für Bürgerschulen" bei Hölder in Wien im Erscheinen begriffen und zerfällt, entsprechend der Gliederung der österreichischen Bürgerschule, in drei Stufen, wovon die erste die wichtigsten Naturkörper, die zweite die wichtigsten Gruppen und die dritte den Bau des menschlichen Körpers und eine Übersicht der drei Reiche der Natur enthält. Bei Besprechung der Gruppen (Ordnungen) wird selbstverständlich auch von einem wichtigen Vertreter derselben ausgegangen; durch Vergleich mit den in der ersten Classe besprochenen und einigen anderen kurz behandelten Naturkörpern der betreffenden Gruppe werden kurze, auch die Lebensverhältnisse berücksichtigende Charakteristiken gewonnen. Auch die Übersicht in der dritten Classe geht von der Einzelbehandlung einiger Individuen und Ordnungen aus; sie beschränkt sich übrigens auf das Allernothwendigste. In der Somatologie des Menschen finden die hygienischen Verhältnisse bei jedem Organsystem in gründlicher Weise Erörterung.

Der Verfasser war bestrebt, in seinem Buche nicht trockene Beschreibungen, sondern Lebensbilder der betreffenden Naturkörper zu geben. Er führt die Naturkörper in ihrer Umgebung und ihren Lebensäußerungen vor, berücksichtigt den Zusammenhang zwischen Körperform und Lebensweise und schenkt immer dem Verhältnisse zum Menschen die nothwendige Beachtung. Durch die ganze Art der Darstellung und manche methodische Frage und Aufgabe sucht er die Liebe und das Interesse der Kinder für die Natur zu erwecken und diese zu eigener Naturbeobachtung anzuregen. Da eine derartige Behandlung nur fruchtbar sein kann, wenn sich der Lehrer auf eine nicht zu große Anzahl von Naturkörpern beschränkt, finden im ersten Theil nur 89 Naturkörper und im zweiten eine noch kleinere Anzahl von natürlichen Gruppen Behandlung.

Für ein Naturgeschichtsbuch sind die Bilder von wesentlicher Bedeutung. Erzeugt doch die beste Beschreibung keine anschauliche Vorstellung und ist doch selbst bei einem bekannten Naturkörper die Vorstellung eine viel lebhaftere und richtigere, wenn das Wort durch ein gutes Bild ergänzt wird. Auch die Aufgabe, Liebe und Interesse für die Natur zu erwecken, wird das Lehrbuch nur dann er-

füllen können, wenn es gute und schöne Bilder enthält. Man denke nur an Brehms Thierleben; ohne entsprechende Bilder würde dieses Buch gewiss nicht die große Bedeutung erlangt haben, die es thatsächlich besitzt. Freilich dürfen das keine Bilder sein, wie sie bisher in den Lehrbüchern ziemlich allgemein, besonders für Pflanzen üblich waren, Bilder, durch welche jedes Detail des betreffenden Naturkörpers Erörterung findet, die aber, steif und hölzern, von dem ganzen Naturkörper und seinem Habitus keine Vorstellung zu erwecken imstande sind. Das letztere scheint dem Verfasser wichtiger zu sein als ersteres, und er war darum bestrebt, die Bilder in seinem Buch entsprechend zu gestalten. Auch findet bei den Thieren die Umgebung mehr Berücksichtigung, als dies bisher in Lehrbüchern der Fall war, und bei Pflanzen und Mineralien ist nicht selten auf das landschaftliche Moment Rücksicht genommen. — Es ist eine schwere Aufgabe, welche der Verfasser des angezeigten Buches zu erfüllen bestrebt war; er gibt jedoch sich der Hoffnung hin, dieselbe nicht in unbefriedigender Weise gelöst zu haben. W.

Anmerkung des Herausgebers. Wie die Kenner meiner „Schule der Pädagogik" und die älteren Leser vorliegender Zeitschrift wissen, halte ich den Gebrauch von Lehrbüchern in Volks- und Bürgerschulen für eine fehlerhafte und schädliche Unterrichtsform (siehe besonders „Pädagogium", Jahrg. IV, S. 713—725). Wo und so lange aber, sei es wegen ungenügender Tüchtigkeit der Lehrkräfte, oder wegen anderer Mängel im Schulwesen, oder auf Befehl der Schulbehörden ein Lehrbuch für unentbehrlich gehalten wird, ziehe ich natürlich ein gutes dem schlechteren vor; und in diesem Sinne kann ich die Naturgeschichte von Dr. Witlaczil, nachdem ich sie genau geprüft habe, bestens empfehlen.

Dittes.

Pädagogische Rundschau.

Deutschland. Auf der 25. Hauptversammlung der Gesellschaft für Volksbildung zu Hamburg am 18. Mai d. J. sprach unter anderen Abgeordneter von Schenckendorff über die Anforderungen der Gegenwart an die Volksschule, wobei er folgende Hauptgedanken entwickelte: In Deutschland habe sich seit Jahren die Überzeugung Bahn gebrochen, dass die Schule den Forderungen des Lebens nicht mehr entspreche. Dieser Anschauung habe vor allem auch die Lehrerschaft Ausdruck gegeben. Hier im Kreise der Bildungsvereine handele es sich nicht darum, schultechnische Fragen zu erörtern, sondern principielle, aus der Betrachtung des praktischen Lebens gewonnene Forderungen aufzustellen. Dem Leben zu dienen sei die erste Aufgabe der Schule. Das Leben aber habe sich geändert, neue Aufgaben treten an jeden einzelnen Staatsbürger heran. Die Schule habe diesen Aufgaben zum Theil Rechnung getragen, aber noch bleibe die Aufgabe zu lösen, die Schule auf die volle Höhe des gegenwärtigen Lebens zu heben. Die gegenwärtige Schule müsse den Gesammtorganismus des Menschen ins Auge fassen und dürfe sich nicht auf eine einseitige rein geistige Cultur beschränken. Daneben habe die Volksschule das Kind für das Leben in der Gemeinschaft vorzubereiten. (Beide Forderungen sind von der deutschen Pädagogik von jeher klar und bestimmt aufgestellt worden. Dagegen erheben sich gegen das Folgende manche Bedenken. D. R.) Hieraus ergebe sich eine Reihe von praktischen Forderungen: den jugendlichen Körper voll zu entwickeln und vor Verkümmerung zu schützen und den frischen frohen Sinn im Volke zu erhalten, seien die Jugend- und Volksspiele, sowie der Turnunterricht bestimmt, der in vielen Mädchenschulen noch ganz fehle. Der hauswirtschaftliche Unterricht solle dem Verfall des Familienlebens entgegentreten. Wenn mehr als $^1/_2$ Million Frauen heute in den Fabriken arbeite, so genügten nicht einzelne facultative Haushaltungsschulen, sondern nur allgemeine, die gesammte weibliche Jugend umfassende Veranstaltungen. Der Handfertigkeitsunterricht soll die körperliche Arbeit vervollkommnen, die Arbeitsfreudigkeit erhöhen und den Gegensatz zwischen Kopf- und Handarbeit mildern. Für das Leben in der Gemeinschaft vorzubereiten, seien der hygienische Unterricht, der Unterricht in der Volkswirtschaftslehre und der Staats-, Gemeinde- und Rechtskunde bestimmt. Wie diese Gegenstände in den Lehrplan eingeordnet werden sollen, sei Sache der Pädagogen. Diese Gegenstände der Fortbildungsschule zu überlassen, verbiete die beschränkte Zeit. Die geeignete Grundlage für eine weitere Entwicklung der Volksschule erblickten weite Kreise in dem gemeinsamen Elementarunterricht. Redner tritt für gemeinsamen Unterricht für die ersten drei Schuljahre ein. Die Oberstufe der Volksschule dagegen sollte in engste Beziehung zum wirtschaftlichen

Leben treten und nach den Erwerbsverhältnissen der verschiedenen Gegenden sich modificiren. Aber bei aller Reformarbeit müsse die Continuität der Entwicklung gewahrt werden. Was hier gefordert sei, könne nicht auf einmal, sondern nur nach und nach erfüllt werden. Aber der Entwicklungsgang müsse angebahnt werden. Es gelte eine große nationale Aufgabe zu lösen. Mögen alle daran mitarbeiten.

Oberlehrer Halben-Hamburg ist im wesentlichen mit dem Redner einverstanden, sieht aber in der weitgehenden Umgestaltung der Volksschule große organisatorische und pecuniäre Schwierigkeiten, namentlich beim Betrieb der Jugendspiele, des hauswirtschaftlichen Unterrichts, der Handfertigkeit. Redner fürchtet davon auch eine Herabdrückung der geistigen Bildung, falls nicht eine wesentliche Ausdehnung der Schulpflicht eintrete.

Rector Schmarje-Altona tritt den praktischen Forderungen des Referenten entgegen, soweit sie den Lehrplan der Volksschule betreffen, ist im übrigen aber mit den Bestrebungen des Referenten einverstanden, die Volksbildung zu ergänzen und zu vertiefen durch Bildungsarbeit nach und neben der Schule.

Nach einigen weiteren Bemerkungen kamen folgende Thesen zur Abstimmung:

„1. Die Volksschule soll durch Unterricht und Unterweisung das Ziel einer harmonischen Ausbildung des ganzen Menschen anstreben;

2. sie hat die gleichwichtige Aufgabe, das Kind auch für das Leben in der Gemeinschaft vorzubereiten.

Die Versammlung hält es für wünschenswert, dass eine Reform der Volkschule sich auf diesen Grundsätzen aufbaue."

Bei der Abstimmung ergab sich jedoch keine sichere Mehrheit für diese Thesen.

Aus dem Großherzogthum Baden. Wie wir früher schon mittheilten, konnten sich die Herren der I. Kammer **nicht** dazu verstehen, den Zuschussgehalt, welchen die größeren Stadtgemeinden den Lehrern freiwillig zu dem staatlichen Gehalte gewähren, als „pensionsfähigen Gehalt" zu betrachten. Sie überließen es vielmehr den einzelnen Gemeinden, Zuschüsse zu den Ruhegehalten der Lehrer zu geben. Ohne diese Zuschüsse würde sich der Ruhegehalt eines pensionsberechtigten Lehrers in Städten und auf dem Lande (nach zurückgelegtem 65. Lebensjahre) vom Höchstgehalte so berechnen, dass er von 2260 Mark 30 % in den ersten 10 Jahren (vom 20. Lebensjahre an gerechnet) und von jedem weiteren Jahre $1^1/_2$ % bezöge; mehr als 75 % darf der Ruhegehalt nicht betragen. Die Stadtlehrer könnten mit ihrem Ruhegehalt in der Stadt nicht leben und wären gezwungen, im Feierabendsalter ihres Lebens sich in ländliche Verhältnisse neu einzugewöhnen und ein höchst bescheidenes Dasein zu fristen. Es war deshalb durchaus kein unbilliges Verlangen der Stadtlehrer, die Kammern zu bitten, auch den städtischen Zuschussgehalt als Pensionsgehalt einzurechnen, sodass ein Stadtlehrer seine Pension statt von 2260 Mark in Karlsruhe, Pforzheim, Heidelberg etc. von 3200 und in Mannheim von 3400 Mark (Höchstgehalt) berechnet erhielte.

Man war bisher gewohnt, Mannheim stets an der Spitze jeglichen gesunden Fortschrittes im Schul- und Lehrerwesen zu sehen; Mannheim war in

Baden z. B. die erste Stadt, welche die „gemischte Volksschule“ einführte, die Lehrergehalte zeitgemäß nach dem Dienstalter aufbesserte etc.; man war daher auch berechtigt zu hoffen, dass die Behörde genannter Stadt wieder zuerst auf dem Plane erschiene und die Pensionsverhältnisse ihrer Lehrer billigerweise zeitgemäß regeln würde. Diese Hoffnung zeigte sich als trügerisch. Karlsruhe, mit seinem schul- und lehrerfreundlichen Oberbürgermeister Schnetzler und Stadtschulrath Specht an der Spitze des städtischen Schulwesens, lief Mannheim den Rang ab. In der Bürgerausschusssitzung vom 22. April ds. Js. wurde das oben erwähnte Statut einstimmig genehmigt, ein Beschluss, der die städtische Verwaltung, die schon colossale Opfer für Schulzwecke (Neubauten, Einrichtungen u. a.) — gebracht hat, aufs Höchste ehrt.

Diese Thatsache verdient umsohöher geschätzt zu werden, als bei Berathung der Angelegenheit ein höchst seltenes Wolwollen aller Parteien für die Lehrer zu Tage trat, das geeignet ist, die Gesammtlehrerschaft mit neuer, frischer Berufsfreudigkeit zu erfüllen. Möchten die anderen Städte Badens dem schönen Beispiele, das ihnen Karlsruhe gegeben, baldigst folgen, zumal auch in materieller Beziehung die Städte gut daran thun würden, da in der Regel Lehrer der höchsten Gehaltsclasse pensionirt werden und an ihre Stellen jüngere Lehrer mit dem Anfangsgehalt treten! —

1893 wurde, durch den Verein „Frauenbildungs-Reform“ angeregt, das erste deutsche Mädchengymnasium in Karlsruhe gegründet. Dasselbe erlangte neuerdings eine wichtige Zusicherung seitens der Regierung. Das Unterrichtsministerium erklärte nämlich infolge einer Anfrage des genannten Vereins, dass es keinen Anstand nehmen werde, s. Z. den Gymnasialschülerinnen das „Zeugnis der Reife“ zwecks Universitätsstudien zu ertheilen, wenn die Schule sich weiterhin regelmäßig entwickle und die Schülerinnen ihre Gymnasialstudien ordnungsmäßig vollendeten. Im September v. Js. wurde das Mädchengymnasium, das bis dahin zwei Classen umfasste (Unter- und Obertertia), um eine dritte erweitert (Untersecunda). Anmeldungen nimmt der Verein „Frauenbildungs-Reform“ in Hannover (Lawesstr. 67) entgegen, der auch über die Anstalt nähere Auskunft ertheilt. Der Director des Mädchengymnasiums ist Professor Dr. Müller, Lehrer sind: Dr. Eigenbrodt (für Deutsch und Geschichte), Dr. Müller (Latein), Prof. Dr. Bauer (Mathematik), Reallehrer Müller (Naturwissenschaft) und Frl. Bourdillon (Französisch); die Schülerinnenzahl beträgt 19.

Im Volksschulwesen ist allenthalben die „I. Lehrerfrage“ perfect geworden und sind bereits durch die Oberschulbehörde die betreffenden „ersten Lehrer“ für die einzelnen Schulorte verordnungsmäßig ernannt. So beifällig nun auch die Einführung dieses Schulregierungsmodus als der erste Anfang zur Fachaufsicht zu begrüßen ist, so ist anderseitig zu bedauern, dass manche „I. Lehrer“ mit ihren „höheren Zwecken“ so krankhaft rapid gewachsen sind, dass sie alle Collegialität hintansetzen und ihre Aufgabe mit der eines Polizeidieners (? D. R.) identificiren.

Wir leben indessen der Hoffnung, dass eine bessere Lehrerbildung mit der Zeit auch hierin gesunden Wandel schaffen wird; die einzelnen betrübenden Erfahrungen in gedachter Beziehung zeigen lediglich Missgriffe in den Personen, deren Berufsbildung noch in die charakterverderbende Reactionsepoche fielen, tangiren aber keineswegs das berechtigte Verlangen der Lehrer nach „Fachaufsicht“.

Bayern. — Münchner Schulrathswahl. — Im März d. Jrs. ist Dr. Wilh. Rohmeder, der langjährige und verdienstvolle Leiter des Münchner Schulwesens, wegen andauernder Kränklichkeit in den dauernden Ruhestand getreten. Eine enorme Arbeitslast ruhte auf seinen Schultern; vereinigte er doch zwei Ämter, von denen jedes schon einen ganzen Mann erfordert, in seiner Person: Schulrat und Handelsschulrektor. Bei seinem Amtsantritte (Schuljahr 1875/76) bestanden in München 16 Schulen mit 300 Classen, 16300 Kindern und 361 Lehrpersonen. Im Schuljahr 1894/95 zählt München dagegen 28 Schulen mit 903 Classen, 36385 Schulkindern und 859 Lehrkräften (ohne die Religionslehrer). Ebenso hat sich die Frequenz der städtischen Handelsschule um etwa 150 Schüler gesteigert. Diese Zahlen sprechen für reichliche Arbeit. Auch bei allen Vereinigungen, welche auf Hebung der Volksschulbildung und Volkswohlfahrt abzielten, stand Dr. Rohmeder an der Spitze (z. B. Turn- und Jugendspiele, Koch- und Haushaltungsschulen, Mädchengymnasium u. s. w.). Dr. Rohmeder — der Protestant war — verwaltete sein schwieriges Amt in vortrefflichster Weise, was ihm bei seinem Scheiden auch den Dank der ultramontanen Gemeindecollegiumsmitglieder eintrug. Die Münchner Lehrerschaft arbeitete gern und freudig unter seiner Oberleitung. Leider trat im letzten Jahre eine bedauernswerte Trübung ein, welche zur Folge hatte, dass Dr. Rohmeder aus dem Lehrervereine austrat. (Dr. R.s Vergleiche zwischen Hilfslehrer- und Hilfslehrerinnenarbeit, welche Vergleiche zu Ungunsten ersterer ausfielen, waren vielleicht ungerecht und wurden von der Münchner Lehrerschaft energisch zurückgewiesen).

Mit dem Scheiden Dr. Rohmeders erhob sich sogleich die Frage: Wer wird sein Nachfolger werden?

Die liberale Majorität des Münchner Rathhauses wählte den Gymnasialprofessor Nicklas in München zum Schulrath (mit 30 lib. gegen 23 ultr. Stimmen). Auf dies hin erhob sich in der „patriotischen" Local- und Landespresse ein Sturm der Entrüstung. Die ultramontane Minorität protestirte wegen angeblicher Vergewaltigung; sie verlangte einen katholischen Schulrath (Nicklas ist Protestant), denn von den Münchner Schulkindern seien 86 % katholisch und nur 12 % protestantisch. „Aus diesen Zahlen ergibt sich, dass ohne zwingende Not, für welche im vorliegenden Falle der Beweis nicht einmal versucht wurde, ein Protestant zum Schulrath nicht gewählt werden solle, weil die letzten Jahrzehnte ein Nichtkatholik Schulrath gewesen, die nunmehrige Wahl eines Katholiken sohin geboten gewesen wäre." Von Interesse ist auch Punkt vier des Protestes: „Auch die Frage wurde nicht genügend erörtert, ob überhaupt ein Professor an einem humanistischen Gymnasium zur Leitung eines städtischen Volksschulwesens sich eignet, welches naturgemäß die Heranbildung der Schüler für das praktische Erwerbsleben in den Vordergrund stellen muss. Das Nämliche gilt von der vielverhandelten Frage der Beschränkung der Lehrpläne im Interesse der Gesundheit und richtigen Entwicklung der kommenden Generation."

Leider wurde von der liberalen Mehrheit der Grundsatz ausgesprochen: „Man will für die Zukunft ausdrücklich daran festhalten, dass zum Schulrath kein seminarisch gebildeter Fachmann mehr, sondern nur ein humanistisch und philologisch gebildeter Mann bestellt wird." Der Liberalismus hat damit der bayerischen Lehrerschaft, deren Großtheil ihm stets so treu und begeistert

Gefolgschaft leistete, einen Faustschlag ins Gesicht gegeben; hat ja zudem ein liberales Blatt den Satz angedruckt, dass ein Volksschullehrer als Schulrath nicht die nöthige Autorität besitze.

Von diesem Standpunkt, dem Standpunkt der Fachaufsicht aus, betrachtet Schreiber dieses und mit ihm viele bayerische Lehrer die ganze Angelegenheit, die nun wochenlang nicht blos in München, sondern in ganz Bayern, so viel Staub aufgewirbelt und Herrn Nicklas eine Unmenge persönlicher Beschimpfungen gemeinster Art eingebracht hat. Unser Vorwurf gilt nur den Münchner Rathhausliberalen; denn nicht Herr Nicklas hat die Stelle gesucht, sondern man hat ihn gesucht. Da außerdem das Rectorat der Handelsschule dem neuen Schulrat abgenommen werden soll, hätte sich doch leicht ein tüchtiger seminarisch gebildeter Lehrer finden lassen, der das schwere Amt zur Zufriedenheit aller betheiligten Kreise hätte verwalten können. Dr. Rohmeder war ja früher auch Volksschullehrer. Die Schulräthe von Würzburg und Fürth sind ebenfalls aus dem Volksschullehrerstande hervorgegangen, und beide Schulwesen stellen sich ausgezeichnet dabei. Ohne Zweifel sind in Bayern genug Lehrer vorhanden, die ihre Seminarbildung an höheren Schulen erweiterten und nun als Seminarlehrer, Reallehrer u. s. w. wirken.

Wenn es einmal kein seminarisch Gebildeter sein darf, sondern durchaus ein Akademiker sein muss, so ist zwischen einem Philologen und einem Theologen kein Unterschied. Beide kommen in die ihnen bislang fremde Volksschule ohne praktische Vorbildung. Unter solchen Umständen ist unser Ruf nach Fachaufsicht erfolglos. Was helfen uns Lehrern theoretische Forderungen und papierene Versprechungen, wenn unsere sogen. Freunde, die Liberalen, die praktischen Früchte uns aus den Händen reißen?!

Die Ultramontanen machten zuerst einen ganz geschickten Schachzug, der uns im Anfang verblüffte: sie verlangten einen praktischen Schulmann. Schrieb doch die ultramontane Augsburger Postzeitung (das leitende Parteiblatt): „Auf die Stelle gehört, das ist ganz zweifellos, ein tüchtiger Volksschullehrer.“ Aber wir haben der eigenthümlichen clericalen Freundschaft gleich nicht recht getraut, und der Verlauf der Sache bestätigte unsere Bedenken.

Das patriotische Fachaufsichtsrufen verstummte bald, und immer hässlicher trat die wahre Absicht hervor: Prof. Nicklas darf nicht Schulrath werden, weil er Protestant ist.

Diese Wendung ward jetzt mit aller Schärfe genommen. Alles ward aufgeboten; der vollständige ultramontane Heerbann trat in Action; die Gemeindecollegiumsmitglieder richteten einen neuen Protest an die Regierung; sämmtliche Münchner katholischen Vereine erließen geharnischte Resolutionen; die clericale Pressmente warf ihre Bomben auf den Ketzer, der fähig wäre, die armen Seelen der ihm anvertrauten Kindlein ins ewige Verderben zu stürzen. Kurz, was nur an Schmähungen aufzutreiben war, bekam Herr Nicklas zu hören. Ein ultramontanes Münchner Blatt schrieb, „dass Herr N. ein Mitglied der Loge zur Kette sei“; es liege nun offen zu Tage, wie die Freimaurer sich bestreben, „sich auch der Volksschulen zu versichern“; ferner, dass er „weniger ein Protestant als ein Zwinglianer sei“; „der Mann könne höchstens ein geheimer Protestant sein“ u. s. w. Eine ekelhafte Gesellschaft! Jeder an-

ständige Mann, sei er wes Glaubens er wolle, kann sich des Abscheues vor dieser Kampfesweise nicht erwehren.*)

In diesem Stile ging es mehrere Wochen fort; und wir bedauern nur Herrn Nicklas, der aus der stillfriedlichen Schulstube so ungewollt und unvermuthet herausgerissen und einem fanatischen Parteihass ausgesetzt wurde.

Durch die confessionellen Hetzereien tauchte nun die Frage auf: Wird der neue Schulrath bestätigt? Als Schulrath bedarf er keiner Bestätigung der Regierung; diese hat sich nur darüber zu entscheiden, ob sie dem neuen Stadtschulrathe das Amt eines kgl. Schulcommissärs übertragen will, womit allerdings dem Schulrathe erst diejenigen Rechte eingeräumt werden, die es ihm allein ermöglichen, selbständig und ersprießlich seines Amtes zu walten.

Da die fachmännische Frage hinter der confessionellen zurückgetreten war, so kamen Regierung und Ministerium in eine heikle Situation. Den kläffenden Hetzereien, den mächtigen Einflüssen der clericalen Helfer nachgeben? In unserm letzten Bericht (Heft 9) bezeichneten wir den neuen Cultusminister noch als ein unbeschriebenes Blatt. Wird er sich auf die Seite der Schwarzen neigen? Wird er den Schulrath als Schulcommissär bestätigen? Das waren bange Fragen aller freiheitlich gesinnten Herzen. In einem männlichen Artikel „Am Scheidewege“ kennzeichneten die nationalliberalen „Münchener Neueste Nachrichten“ den Ernst der Angelegenheit, die Schwierigkeit der Lage, den folgereichen Schritt des Ministeriums:

„Mit Spannung muss die Entscheidung des Ministers in dieser Angelegenheit erwartet werden. Nach ihrem Ausfall wird man wissen, ob in den wichtigsten Dingen unseres öffentlichen Lebens noch immer Zugeständnisse und Verbindlichkeiten, die unter der Hand eingegangen sind, maßgebend sein sollen. Es wird Klarheit darüber entstehen, ob der neue Minister mit dem wolbekannten alten ‚System‘ definitiv aufgeräumt hat.“

Kreisregierung und Ministerium waren sich der weittragenden Bedeutung ihrer Entscheidung wol bewusst. Auf mancherlei Weise wurde auf den Erwählten des Münchner Rathhauses eingewirkt, auf das Amt zu verzichten; die baldige Beförderung zum Gymnasialrector ward ihm in Aussicht gestellt; ja in der Presse war schon das Gymnasium bekannt, das er erhalten solle. Man suchte also durch ein Hinterthürchen zu entkommen, um nicht offen Farbe bekennen zu müssen. — Und es gelang.

Am 9. Juni theilte Herr Nicklas dem Münchner Magistrate mit, dass er unter den obwaltenden Umständen auf die Annahme des Schulrathspostens verzichte.

Centrum freue dich, du hast gesiegt! Deine Anschauungen sind maßgebend geworden in einem Staate, der verfassungsgemäß ein paritätischer ist. Am vergnügtesten wird wol der Minister sein; blieb ihm doch die öffentliche Stellungnahme erspart. Unter der Hand abmachen ist doch schöner, als mit offenen Karten spielen.

Aber was muss nicht alles auf Herrn Nicklas eingewirkt haben, dass er, nachdem er solange den gemeinsten Verleumdungen Stand gehalten, in letzter Stunde klein beigab! Es muss doch arg zugegangen sein, wenn sich sogar die regierungsfromme „Augsburger Abendzeitung“ erkühnt, folgendes zu schreiben:

„Diese Übertragung (des Schulcommissariats) zu verhindern waren amt-

*) Berichterstatter ist Katholik.

liche und nichtamtliche, verantwortliche und unverantwortliche Personen seit Wochen emsig bemüht. Nachdem die Sache einmal zu einer Kraftprobe von Seite der (clericalen) Partei bestimmt war, ließ man alle Minen springen, vom Erzbischof bis zum Kammerpräsidenten Walter, und auch bei Hofe hat es daran nicht gefehlt. Formell ist man durch den Verzicht des Herrn Professors Nicklas um die Entscheidung der Frage herumgekommen; ja der Minister wird sogar behaupten können, die Sache sei über das Stadium der Vorbesprechungen gar nicht hinausgekommen; denn die Acten liegen heute noch bei der kgl. Kreisregierung; in der Sache selbst aber haben die Protestler gesiegt; die Sache anders beurtheilen, hieße den Kopf in den Sand stecken."

Zu dieser Lösung der Münchner Schulrathsfrage bemerkt der freisinnige „Fränkische Kurier":

„Wenn das Cultusministerium in derselben Weise wie in diesem Falle auch den unverfrorensten Forderungen des clericalen Obscurantismus nachgibt, so wird dieser allerdings keinen Grund haben, den confessionellen Frieden zu stören." [NB. Siehe Worte des Ministers im Bericht von Heft 9.]

Nun weiß man doch bestimmt, wie in Bayern weiter regiert wird, wessen Feldgeschrei Losung ist, wessen Farbe Trumpf bleibt.

Dass die Münchner Scheinliberalen diese Niederlage eigentlich verdient haben, ist die Meinung Vieler. So äußerte die „Frankfurter Zeitung":

„Die in dem Ausgang derselben [nämlich der Schulrathsfrage] — Verzicht des Herrn Professors Nicklas — für die Liberalen liegende Niederlage ist eine wolverdiente. Sie war verdient wegen der ganzen Mache, die bei dem liberalen engeren Parteiring immer dieselbe ist. Sie war verdient wegen der Verleugnung der Forderung, dass die Schule sich selbst regieren soll. Bisher war ein Volksschulmann an der Spitze des Münchner Schulwesens, und man rühmte die hohe Entwicklung, die das hiesige Schulwesen genommen hat. Da wollte man nun plötzlich einen Philologen an die Spitze stellen. Man hatte keinen sachlichen Grund hiefür, sondern nur einen persönlichen parteiprotectionistischen. Schade, dass in der öffentlichen Meinung diese beiden Momente den Ultramontanen zugute kommen, deren nunmehriger Erfolg keine erfreuliche Erscheinung ist. In unserem Schulwesen herrscht der Clericalismus unter dem Wolwollen der Regierung. Unsere Rathhausclericalen hätten sich nichts daraus gemacht, dass Professor Nicklas ein Philologe und kein Volksschulmann ist, sie nahmen lediglich an dem Protestanten Anstoss. Und sie behalten hierin Recht, obwol für den katholischen Religionsunterricht und für die Beaufsichtigung der Katecheten ein Katholik bestellt worden wäre. Daraus ersieht man, wie weit wir noch von einem objectiven Schulwesen entfernt sind. Mit Unrecht beruft man sich auf den Katholicismus der Mehrheit der Münchener Bevölkerung. Wie wenige von den Münchner Katholiken auf clericalem Standpunkt stehen, zeigen doch die Reichstagswahlen. [München sendet zwei Socialisten in den Reichstag.] Aber wo liegt der Hase im Pfeffer? In $3^1/_2$ Monaten beginnt die Landtagssession, das sagt alles. Es heißt nun, Prof. Nicklas werde in nicht ferner Zeit mit der Verleihung eines Gymnasialrectorats entschädigt werden."

Die Münchner Schulrathsfrage ist nun wieder acut geworden. Wie wird sie gelöst werden? Es wird gut sein, das Pulver trocken zu halten.

Aus der Fachpresse.

Das wichtigste der pädagogischen Gebiete ist im demokratischen Staate natürlich — vom Hause abgesehen — dasjenige der Volksschule. Deren „Bildungsziele“ wünscht der große Deutsche Lehrerverein „nach den Forderungen der Gegenwart umzugestalten“. J. Tews hat „im Auftrage des geschäftsführenden Ausschusses“ eine Vorlage ausgearbeitet (PZ. 1895, 5—7. 9—13). Zur Fragestellung — Forderungen der Gegenwart an den Volksschulunterricht — Die Volksschule der Gegenwart — Die Aufgabe der Volksschule nach der deutschen Unterrichtsgesetzgebung — Die gesetzlich festgestellten Lehrgegenstände der deutschen Volksschulen — Lehrpläne deutscher Volksschulen — Reformforderungen: in diesen Stichwörtern (Überschriften der Abschnitte) sind die Gesichtspunkte, von denen sich T. leiten ließ, und der Inhalt seiner Abhandlung im allgemeinen angedeutet. Dass zur Vergleichung die Verhältnisse des Auslandes (vorzugsweise Österreichs, der Schweiz, Frankreichs) herangezogen werden, bedarf kaum der Erwähnung. Auf den außerordentlich reichen Inhalt der Aufsätze irgendwie einzugehen, darauf müssen wir selbstverständlich an dieser Stelle verzichten. Aber die Ergebnisse, zu welchen Tews am Ende seiner Untersuchungen gelangt ist, die Forderungen, welche er stellt, müssen wir doch — dem Wesen unserer Berichte gemäß — hier eintragen. Nämlich: 1. Die Volksschule, wie sie heute in Deutschland besteht, ist im Lehrplan in die allgemeine Volksschule (Elementarschule) und die Oberstufe (Bürgerschule) zu gliedern.*) 2. Die allgemeine Volksschule umfasst vier Jahre und erhält lehrplanmäßigen Anschluss an die höheren Unterrichtsstufen (Gymnasium, Realgymnasium, Realschule, höhere Mädchenschule, Bürgerschule). Sie bereitet gleichmäßig für sämmtliche auf ihr sich aufbauende Schulanstalten vor, d. h. sie ertheilt einen ausreichenden Unterricht in den Elementargegenständen, ohne sich auf den selbständigen Betrieb von speciellen Wissensfächern einzulassen. 3. Der Lehrplan der Bürgerschule umfasst die gegenwärtig auf der Mittel- und Oberstufe der Volksschule allgemein betriebenen technischen und Wissensfächer. Die klare Auffassung der dem allgemeinen Verständnis naheliegenden wissenschaftlichen Anschauungen und die praktische Verwendbarkeit des Wissens sind als gleichwertige Gesichtspunkte zur Geltung zu bringen. 4. Die Elemente der Verfassungs- und Rechtskunde, der Volks- und Privatwirtschaftslehre, der Buchführung und der Gesundheitslehre sind in den Lehrplan aufzunehmen, und für die Ausbildung der Handfertigkeit (Knaben) und die Aneignung hauswirtschaftlicher Tüchtichkeit (Mädchen) ist Gelegenheit zu bieten. 5. Für die Körperpflege ist durch den obligatorischen Turnunterricht bei Knaben und Mädchen, durch Jugendspiele und verbesserte schulhygienische Einrichtungen Sorge zu tragen.

Was der von Tews sogenannten Bürgerschule den Stempel aufdrückt, sind „Verfassungs- und Rechtskunde, Volks- und Privatwirtschaftslehre“ — Unterrichtsgegenstände, welche zwar schon mehrfach für die Volksschule im engeren und gewöhnlichen Sinne beansprucht worden sind, thatsächlich aber bisher fast

*) Diese Trennung ist nicht „in der Schweiz“ — wie Hr. T. glaubt — sondern einzig in dem kleinen, aus der Stadt Basel und drei Landgemeinden bestehenden Canton Baselstadt, und auch hier nicht ganz nach den von T. geforderten Grundsätzen durchgeführt.

ausschließlich in der „Fortbildungsschule“ mehr oder weniger ausgedehntes Heimatsrecht erlangt haben. Einen guten Rath für das Lehrverfahren beim Unterricht in der „Verfassungskunde“ (auf der eben bezeichneten Schulstufe) ertheilt der als Praktiker geschätzte zürcherische Lehrer H. Huber. Am sichersten — meint er (SchwP. 1895, I) — wird der Lehrer sein Ziel erreichen, wenn er, ausgehend von Familie oder Verein, seinen Schülern durch anregende Fragen, zwangslose Discussionsübungen im Wechsel mit lebendigem, freiem Vortrage in anschaulich-entwickelnder Weise Einsicht in die sie zunächst umgebenden Gemeindeverhältnisse gewährt, um sie hierauf, da sie ja nun genügend vorbereitet sind, mit den Gesetzen und Verfassungen der größeren politischen Einheiten bekannt zu machen — also einfach naturgemäß von unten nach oben baut. — O. A. Ellissen fasst die hier in Rede stehenden Wissenschaften kurz und gut unter dem Namen „Bürgerkunde“ zusammen. Sein Aufsatz (Unterricht in der Bürgerkunde, CG. 1895, 1) ist wesentlich Kritik. Er tritt gegen die (durch die bekannten 1892er preußischen Lehrpläne für die höheren Schulen hervorgerufenen) Bestrebungen auf, die Bürgerkunde als „ein Gegengewicht gegen die Irrlehren des Socialismus“ und zur Verherrlichung der Hohenzollern zu benutzen, weist daher die „Deutsche Bürgerkunde“ des Oberlehrers A. Giese (Leipzig, Voigtländer) zurück — wogegen er (recht zeitgemäß!) betont, dass es F. A. Lange in seiner Forderung der Bürgerkunde darauf ankam, selbständige, freie Staatsbürger zu erziehen.

Eine andere wertvolle Kritik, zu Gunsten des Geschichtsunterrichts*) verdanken wir A. Bär. Dieser weist nach (NB. 1895, III) 1. dass die religiös-moralische Geschichtsbetrachtung Ziller's und Göpfert's ihr Vorbild (wenn vielleicht auch unbewusst) bei den Geschichtsschreibern des 10. Jahrhunderts findet — und 2. dass durch solche Auffassung die geschichtliche Wahrheit gar oft verletzt und der Geschichte der specifische Unterrichtswert genommen wird. Im besondern ist zu bedenken: 1. Der Zweck, sittliche Lehren aus der Geschichte zu gewinnen, wird (bei Ziller-Göpfert) zu einem Grundsatze der Stoffauswahl, sodass Stoffe, welche als anschauliche Grundlage für jene Ergebnisse dienen können, bevorzugt, andere, die diese Eigenschaft nicht zeigen, vernachlässigt werden. Und hierin haben folgende Mängel der Göpfert'schen Arbeit ihren Grund: a) dass Quellenberichte unvorsichtig, fast möchte man sagen kritiklos, übernommen — b) dass viele für das Verständnis der geschichtlichen Entwicklung und der Gegenwart wichtige Zeiträume weggelassen, wogegen minder wichtige Thatsachen einer eingehenden Vertiefung gewürdigt — c) dass infolgedessen die Ereignisse nicht als Glieder einer Entwicklungsreihe gewürdigt werden — d) dass endlich bei der Stoffauswahl die Gegenwart nicht befragt wird. 2. Der eigentlich geschichtliche Lehrgehalt wird vielfach übersehen, die geschichtliche Erkenntnis in verkehrte Form (allgemeine Regel) gefasst oder überhaupt nicht gewonnen, sofern die nächsten Ursachen und Veranlassungen unbeachtet bleiben. 3. Die Beurtheilung (der Thatsachen und Personen) erfolgt fast ausschließlich nach absoluten Maßstäben und vernachlässigt die relative Wertschätzung. — —

*) Die Untersuchung wurde veranlasst durch die von A. Göpfert in Eisenach 1892 herausgegebenen „Präparationen zur deutschen Geschichte. II. Theil: Von Armin bis zu Otto dem Großen.“ „G. zeigt hier an einzelnen Beispielen, was sein Meister Ziller gewollt.“

Eine gewiss recht praktische Anregung lesen wir in der „Hess. Schulz.“ (1895, 4): Man sollte in größeren Städten „Gelegenheit haben, bei gutem Wetter auch vom Dache des Schulhauses aus Heimatkunde treiben zu können“. „Wie wäre es — fragt da ein Herr Sinning (er wirkt in der Stadt Kassel, deren Lage für Ausführung des Vorschlags vorzüglich geeignet erscheint) — wie wäre es, wenn unsere imposanten Schulhäuser auf ihrer First ein Stück flaches Dach erhielten? Es würden etwa 30 Quadratmeter, die selbstverständlich mit einem soliden Geländer eingefasst werden müssten, vollkommen genügen. (Die Kosten könnten gar nicht so erheblich sein.) Dort oben könnte man [— so recht mitten im weiten Kasseler Thalbecken stehend —] den Kindern die Begriffe vom Horizont, von den Himmelsgegenden, von Thal, Ebene, Hügel, Berg, Stadt, Dorf etc. aus unmittelbarster Anschauung beibringen. Wenn man dann auf einem Tische die Karte des heimatlichen Kreises [zuerst den Lüttebrandt'schen Reliefplan], genau nach den Himmelsgegenden gerichtet, auflegte und nun die einzelnen geographischen Objecte der Umgebung erst in der Wirklichkeit zeigte und sodann auf der Karte suchen ließe, dabei auch gleich auf das Größenverhältnis zwischen Wirklichkeit und Kartenbild (Maßstab) aufmerksam machte, so würde dieser Unterrichtszweig [Erdkunde] von vornherein auf der sichersten Grundlage aufgebaut und müsste das nachhaltigste Interesse bei den Schülern erwecken.“ — Zur Sicherung eines wissenschaftlich zuverlässigen Unterrichts in der Heimatkunde empfiehlt H. Scherer (Schulbote f. Hessen 1895, 5, 6): „Es sollte für jeden Ort das heimatkundliche Unterrichtsmaterial planmäßig zusammengestellt, in geeigneter Weise geordnet und so niedergelegt werden, dass jeder Lehrer davon für seinen Unterricht Nutzen ziehen kann; diese Stoffsammlung müsste natürlich, wie auch eine Karte vom Ort und seiner Umgebung, zum Inventar der Schule gehören und immer ergänzt und berichtigt werden.“ — Über das Gebiet der Heimat hinaus geht S. Gorge mit seinen Vorschlägen „zur Behandlung der Topographie“ (Zeitschr. f. d. Realschulwesen [Wien] 1895, I). Es kommt ihm darauf an, zu zeigen, wie „das Erregen des Interesses und eine natürliche Concentration“ es ermöglichen, dass der Schüler „bei nicht allzu großer Belastung“ doch „hinreichende topographische Kenntnisse“ sich erwirbt. In diesem Sinne wünscht G. u. a. vom „ersten topographischen Unterricht“, dass er „nur solche Orte berücksichtige, welche auf der Karte durch ihre Lage auffallen. Noch entsprechender wäre es, die Topographie überhaupt unmittelbar mit der Oro-, namentlich aber mit der Hydrographie, soweit dies thunlich ist, zu verweben*), bei welchem Vorgange auch die Bedeutung der fraglichen Orte infolge ihrer Lage an einem markanten Punkte . . . klarer veranschaulicht würde. Damit können in natürlicher Weise die Verkehrswege und Verkehrsmittel, vor allem die Eisenbahnen, in Verbindung gebracht, wie auch ihrer gegenseitigen Beziehungen, ihrer Anfangs-, End- und Knotenpunkte gedacht werden, wodurch wieder die topographischen Kenntnisse des Schülers einen Zuwachs erhalten.“ „Einige Aufmerksamkeit verdient auch das Moment der gleich oder ähnlich lautenden Ortsnamen“. Im Anschluss an diesen Hinweis bietet G. etliche Zusammenstellungen (Baden, Furt = Brod, Hall, Lipa = Linde), die manchem will-

*) Was wir schon vor Jahren ausführlich begründet haben; vgl. „Ein neuer Weg durch die Erdkunde“: Pædagogium, Dec. 1887.

kommen sein werden. — In der Geo. (1894/95, IV) gibt Gorge wertvolle Winke für die unterrichtliche Behandlung Asiens, Afrikas, der drei südeuropäischen Halbinseln und Großbritanniens. — Auf eine Abhandlung E. Löffler's über Dänemark in der gleichen Zeitschrift (1894/95, V/VI.) machen wir deshalb aufmerksam, weil sie aus dem Lande selbst kommt (Verf. ist Professor an der Universität Kopenhagen) und die deutsche Literatur über Dänemark nicht eben viel Zuverlässiges aufzuweisen hat. — Endlich empfehlen wir hier die Abhandlung von J. Früh „über Orientirung und Orientirungsmittel" (SchwP. 1895, I.), die auch landläufige Irrthümer, wie sie sich z. B. in Lehrbüchern finden, auf Grund streng wissenschaftlicher Studien berichtigt.

Recensionen.

Pädagogisches Jahrbuch 1894. Siebzehnter Band. Herausgegeben von der Wiener Pädagogischen Gesellschaft. Redigirt von Ferdinand Frank. Wien 1895, Manz (Klinkhardt & Co.). 205 S.

Dieser neue Band des bereits längst vortheilhaft bekannten Jahrbuchs der Wiener Pädagogischen Gesellschaft bringt aus dem Gebiete der Grundwissenschaften die Themata vom Gefühl und von der Sittlichen Freiheit zur Sprache; mit einer Festrede auf Pestalozzi liefert es einen Beitrag zur historischen Pädagogik, während es die praktische durch einen Vortrag über die Erziehung zur Mäßigkeit (besonders auf Verhütung der Trunksucht gerichtet) bereichert. Didaktisch-methodische Untersuchungen sind dem Unterrichte in der französischen Sprache, in der Weltgeschichte, der Elementar-Mathematik, der Naturgeschichte, der Physik, dem Zeichnen, dem Rechnen gewidmet. Die angeführten Themata werden theils systematisch, theils referirend, theils kritisch behandelt und dies theils in zusammenhängenden Vorträgen, theils in freien Debatten, immer aber in vielseitiger, anregender und lehrreicher Art. Anhangsweise bringt das Buch eine Schulchronik (die sich nicht auf Österreich beschränkt), eine Übersicht des pädagogischen Vereinswesens in Österreich und eine Sammlung zeitgemäßer pädagogischer Themata und Thesen.

Das Gebotene, von hervorragenden Mitgliedern der Wiener Pädagogischen Gesellschaft stammend, ist durchaus beachtenswert und zeugt aufs neue von dem ernsten Streben dieses Lehrervereins. Auch der Redacteur des Werkes, Herr Ferd. Frank, hat abermals sowol durch vier eigene schätzenswerte Beiträge, als durch umsichtige Drucklegung des Ganzen seine Tüchtigkeit und Gewissenhaftigkeit bewährt, so dass dieses „Jahrbuch" in der Lehrerwelt ohne Zweifel ein immer höheres Ansehen gewinnen wird. M.

Umlauft, Namenbuch der Stadt Wien. Wien, Hartleben 1895. Preis 2 fl.

Fast gleichzeitig mit dem Buche „Die Münchener Straßennamen und ihre Erklärung von Karl Grafen von Rambaldi" erschien das im Titel genannte Werk Umlauft's, das die Namen der meisten Straßen und Plätze Wiens kurz erklärt und so vielfach einen dankenswerten Beitrag zur Heimatkunde bietet. Zwei Beispiele mögen die Art der Erklärung Umlaufts veranschaulichen: Marokkanergasse (III. Bez.), benannt zur Erinnerung an die im Februar 1783 zum Abschluss eines Handelsvertrages nach Wien gekommene marokkanische Gesandtschaft, deren Führer Abdul Malek hieß; die Gasse entstand noch in demselben Jahre". — „Dittesgasse (XIX. Bez., Ober-Döbling), benannt nach dem namhaften Schulmanne Dr. Friedrich Dittes (geb. am 23. September 1829 zu Irfersgrün im sächsischen Voigtlande), welcher von 1868 bis 1881 Director des städtischen Lehrerpädagogiums in Wien war". — Das Namenbuch Umlauft's wird gerade jetzt den Wiener Lehrern willkommen sein, da mehr als 600 Straßen in den ehemaligen Wiener Vororten umgetauft wurden, bei deren Neubenennung

in erster Linie die geschichtliche Vergangenheit Wiens berücksichtigt wurde. Ein ganzes Stück Wiener Localgeschichte liegt in den meisten neueren Straßennamen. Diesen Schatz zu heben, sollte sich der Unterricht an Wiener Schulen nicht entgehen lassen. Alle Namen vermag Umlaufts freilich nicht zu deuten; denn sonderbarer Weise ist z. B. das Protokoll des Wiener Magistrates, das den Grund der Namengebung bei der letzten großen Umtaufe im Jahre 1863 angab, in Verlust gerathen. Auch mancher ältere Name ist bei unserer unvollkommenen Kenntniss der älteren Namenformen einzelner Gassen nur mit geringer Sicherheit zu deuten. Oft begnügt sich da Umlauft mit einer Volksetymologie oder mit dem Hinweis auf eine Sage (z. B. Sievering—Severinus), also sieht er da von einer wirklichen Deutung ab. Viele Namen sind auch von verschiedenen Gelehrten verchieden gedeutet worden. Der Verfasser führt da mehrere an (z. B. Wien, Wieden, Donau). Dass sich bei einer so großen Anzahl Erklärungen auch Irrthümer eingeschlichen haben, ist — man möchte sagen — zu entschuldigen. So steht z. B. S. 82 unter „Griechengasse" die richtige Form inter figulos, S. 85 unter „Hafnersteig" der Druckfehler „lati sigulos"; oder S. 75 wird „Ganserlberg", eine heute ausgestorbene volksthümliche Bezeichnung, wol richtig erklärt, der Ort aber statt in die Martinstraße (Währing), nach „Neulerchenfeld" verlegt. W.

Rambaldi, Die Münchener Straßennamen und ihre Erklärung. München 1894. Piloty & Löhle.

Graf von Rambaldi, der 1. Secretär des historischen Vereins für Oberbayern, bietet mit dem im Titel genannten Werke den Münchener Lehrern eine beachtenswerte Gabe: einen Beitrag zur Heimatskunde, wie ihn längst schon jede größere Stadt haben sollte. Er ist in der glücklichen Lage, gediegene wissenschaftliche Vorarbeiten über Münchens Geschichte benutzen zu können. Auch standen ihm die Acten der Stadtbehörden zur Verfügung. So ist es ihm gelungen, einen in jeder Hinsicht tadellosen Führer durch Münchens Straßennamen zu schaffen. Er begnügt sich nicht (also im Gegensatze zu Umlauft's „Wiener Namenbuch") mit der Angabe der Geburts- und Todesdaten der Männer, nach denen die Gassen genannt sind, sondern gibt eine fast erschöpfende Biographie, so dass viele Artikel eine, ja auch mehrere Seiten umfassen. An der Hand der Urkunden werden ferner die Namenformen besprochen und zugleich angegeben, seit wann die Straße den Namen trägt, ja wo es möglich ist, wird eine kleine Geschichte der betreffenden Straße eingefügt, ihr Aussehen in alter Zeit geschildert und z. B. angegeben, welche Orte (denkwürdige Häuser, Friedhöfe, Kirchen) in ihr lagen oder liegen, hie und da auch eine alte Inschrift mitgetheilt u. s. w. — Der Großstädter ist gegenüber dem Bewohner einer kleineren Landstadt vielfach im Nachtheile, wenn es sich um Pietät gegen die Jugendstätten oder um historischen Sinn handelt. Wie viele Schüler der Großstadt wissen nicht einmal die Gasse, in der sie geboren wurden. Pietät gegenüber der Geburtsstätte ist da seltener als auf dem Lande vorhanden. Wir denken aber, sie müsste auch im Kinde der Großstadt erwachen, wenn es in der von Rambaldi angegebenen Weise geleitet würde, die Namen der Gassen, durch die es täglich geht, die es täglich nennen hört, nicht blos mechanisch zu lesen und zu sprechen, sondern, wenn mit dem Namen zugleich ein Stück Geschichte, ein Stück Vergangenheit, glorreicher Vergangenheit im Geiste des Kindes auftauchte. Namenerklärung ist im geographischen Unterricht immer vom Vortheil, am wichtigsten und lehrreichsten kann sie werden, wenn sie das Nächstliegende, die Namen der Heimat deutet. Darum sei Rambaldis gründliches Buch Münchner Lehrern ganz besonders warm empfohlen. Ihnen wird auch der alte Münchner Stadtplan, der dem Buche vorgedruckt ist, ein willkommener Unterrichtsbehelf sein.

—r.

Verantwortl. Redacteur Dr. Friedrich Dittes. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

PAEDAGOGIUM.

Monatsschrift

für

Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

unter Mitwirkung hervorragender Paedagogen

von

Dr. Friedrich Dittes.

XVII. Jahrgang.

11. Heft, August 1895.

Leipzig.

Verlag von Julius Klinkhardt.

Inhalt des 11. Heftes.

Abonnements-Preis pro Quartal M. 2.25.

Alle Buchhandlungen und Postanstalten nehmen Bestellungen an.

Zur Frage der Lehrerbildung.

Vom Herausgeber.

Im Märzhefte (S. 381 ff.) und im Maihefte (S. 492 ff.) haben sich über das Thema der Lehrerbildung zwei erprobte Fachmänner vernehmen lassen. Wie beachtenswert nun auch derartige Ausführungen sein mögen, praktische Wirkungen werden ihnen nicht auf dem Fuße folgen.

Unsere Zeit zeichnet sich u. a. dadurch aus, dass sie ganze Dutzende von Fragen der verschiedensten Art auf einmal zur öffentlichen Discussion bringt, ohne doch die Kraft zu besitzen, auch nur eine zu lösen, weil in dem wechselvollen Kampfe der Interessen ebensowol die Unbefangenheit und Gründlichkeit der Überlegung wie die Einheitlichkeit und Energie der Action verloren gehen und an deren Stelle Oberflächlichkeit, Parteisucht und Ohnmacht treten. Es dürfte daher auch die staatliche Organisation der Lehrerbildung in nächster Zukunft kaum eine erhebliche Reform zu verzeichnen haben, und wir könnten es schon als eine erfreuliche Erscheinung begrüßen, wenn nur die in einzelnen Ländern schon vor längerer Zeit eingeführten Verbesserungen an ihrem Ursprungsorte entschieden durchgeführt und auch auf andere Gebiete übertragen würden.

Jedenfalls haben solche Projecte, welche die ganze bisherige Lehrerbildung plötzlich aus den Angeln heben wollen, um sie etwa auf den im 17. und 18. Jahrhunderte üblichen Zuschnitt zurückzuführen, oder durch die Qualification eines modernen Unterofficiers zu ersetzen, oder, im Gegensatze hierzu, auf die Universitäten und technischen Hochschulen zu verlegen — keine Aussicht auf glücklichen Erfolg. Man muss bedenken, dass grundstürzende Rückbildungen niemals zum Heile führen, sprungweise Fortschritte aber unmöglich sind, wo es sich nicht um einzelne Individuen und Privatunternehmungen, sondern um ganze Gesellschaftsclassen und große Staatsinstitutionen handelt. Die Lehrerbildung als ein organischer Bestandtheil und Factor der allgemeinen Cultur muss den Charakter der Stetigkeit und

Stufenmäßigkeit bewahren, darf nur Schritt für Schritt zu höheren Zielen aufstreben, wenn sie nicht das bereits gewonnene Gute verlieren will, um dafür fernliegende Ideale oder gar bloße Irrthümer und Trugbilder einzutauschen. Daher soll man die Lehrerbildung nicht blos nach den sogenannten, oft recht unreifen und verworrenen „Forderungen der Gegenwart", sondern auch historisch, im Rückblick auf die Vergangenheit betrachten, um ihr einen genetischen Zusammenhang und einen natürlichen, gesunden, sicheren Fortschritt zu erhalten.

Auf Grund dieser Betrachtungen erlaube ich mir, hier eine Erörterung vorzuführen, die ich bereits vor mehr als dreißig Jahren einem der wichtigsten Bestandtheile der Lehrerbildung gewidmet habe, die aber noch heute einigen Wert haben dürfte. Es ist ein Vortrag, den ich am 3. October 1864 auf der 12. allgemeinen sächsischen Lehrerversammlung zu Chemnitz gehalten habe, wo ich damals als Subrector des Progymnasiums und der Realschule zugleich Vorsitzender eines sehr regsamen und angesehenen pädagogischen Vereins war. Dieser Vortrag hatte zwar direct nur „die deutsche Sprache und Literatur auf den sächsischen Seminarien" zum Thema, konnte aber nicht verfehlen, das Ganze der Lehrerbildung kritisch zu beleuchten und als reformbedürftig zu kennzeichnen, und dies nicht vergeblich. Denn der Vortrag und die an ihn geknüpfte Debatte hatte den Erfolg, dass sich die sächsische Staatsregierung zu einer eingehenden Untersuchung sämmtlicher Seminare des Landes und hierauf zu einer gründlichen Reorganisation derselben veranlasst sah, welche Reform sich hernach naturgemäß auf das ganze sächsische Volksschulwesen ausdehnte und demselben die noch heute bestehende Verfassung gab. Meines Wissens hat bisher keine andere deutsche Lehrerversammlung, weder vorher noch nachher, einen ähnlichen Erfolg erzielt, und schon aus diesem Grunde dürfte der Vortrag noch heute auf einiges Interesse rechnen können.

Derselbe beleuchtet aber auch ein Stück innere Geschichte der deutschen Lehrerbildung, indem er zeigt, wie auf die erste, fortschrittliche Periode derselben eine rückläufige folgte und dadurch eine dritte, wieder fortschrittliche, nöthig wurde. Jene erste Periode reicht von der in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts erfolgenden Gründung öffentlicher Lehrerseminare bis gegen Ende der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, und ihr Abschluss ist durch den Sturz Diesterweg's bezeichnet. Von dem unvergänglichen Ruhm dieser Periode zeugen die Namen der Männer, welche damals an der Spitze der deutschen Lehrerseminare standen: Dinter, Hergenröther, Denzel,

Zerrenner, Harnisch, Overberg, Diesterweg, Dressler, Scherr, Wehrli, Stern u. a. Und dass aus den Seminaren jener ersten Periode in der That vorzügliche Lehrer zu Hunderten und Tausenden hervorgegangen sind, das wissen alte Berufsgenossen aus ihren persönlichen Erinnerungen; junge glauben es vielleicht, wenn man Männer wie Lüben, Hentschel, Kellner, Scholz, Wander, Berthelt, Morf, Rüegg, Wichard Lange, Dörpfeld, Kehr u. s. w. nennt, die der ersten Seminarperiode ihre Berufsbildung verdankten.

Diese Periode war zu Ende, als ich den nachstehenden Vortrag hielt. Dass ich die bereits mehr als ein Jahrzehnt zählende zweite als eine rückschrittliche erkannte und darstellte, obwol sie damals unter dem Schutze der Stiehl'schen und anderer Regulative sowie der ihnen dienenden Schulbüreaukratie als eine Ära des Heils gepriesen wurde: das kam daher, weil ich das Vergangene ebensogut kannte als das Bestehende, das erstere für besser hielt als das andere, und dabei der Meinung war, wo es sich um culturfeindliche Bestrebungen handle, da müsse man nicht heimlich grollen und öffentlich ducken, sondern vor aller Welt den Mund aufthun und unumwunden die Dinge schildern, wie man sie sieht. Mit Freuden erinnere ich mich an jenen Lehrertag vom 3. October 1864, an die scharfen Debatten, welche er brachte, an den lebhaften Federkrieg, welcher ihm folgte, an die wackeren Männer, welche mir zur Seite standen und auch hinterdrein nicht das Hasenpanier ergriffen, als man ihnen bange machen wollte, an die aufgeklärten und geradsinnigen Volksvertreter, welche auf eine ernste Untersuchung der von mir beleuchteten Übelstände drangen, an die Regierung, welche sich zwar anfangs unsanft berührt fühlte, dann aber redlich ihre Pflicht that.

Wie nun die gegenwärtige (dritte) Periode der deutschen Lehrerbildung sich zu den zwei vorausgegangenen verhalte, ob sie es namentlich der ersten gegenüber so herrlich weit gebracht habe, dass man nunmehr die ganze Vergangenheit als übertroffen und abgethan erklären könne: das ist eine Frage, zu deren Beantwortung hier nicht Raum ist. Jedenfalls bieten die gegenwärtigen Verhältnisse hervorragenden Geistern noch Gelegenheit genug, die Lehre von dem unaufhaltsamen Fortschritt der Cultur durch thatsächliche Leistungen zu erhärten; denn fast will es scheinen, als ob das Beste, was die Geschichte der Bildung und Stellung des deutschen Lehrerstandes sowie der deutschen Volkserziehung bis jetzt aufzuweisen hat, größtentheils jener ersten Periode des Seminarwesens zu danken sei, wenn von Dankbarkeit gegen die Vorfahren am glorreichen Ende des neunzehnten

Jahrhunderts überhaupt noch die Rede sein darf. Solange aber neue Bahnen sich noch nicht praktisch bewährt haben, ja nicht einmal theoretisch klar erkennbar sind, wird es gut sein, sich des Wortes zu erinnern: „Halte, was du hast!" und die Lehrerseminare nicht als veraltet, wenn auch als stets verbesserungsbedürftig zu betrachten.

Kaum brauche ich wol noch zu bemerken, dass ich mit der folgenden Reproduction einer alten Rede den weiteren Verhandlungen über die Lehrerbildung keinerlei Hindernis in den Weg legen will; ich will für diesmal nur eine nicht ganz nutzlose Episode bieten, welche kühnen Reformern eine kleine Ruhepause in der Entwicklung ihrer Ideen gewähren soll. Und somit empfehle ich meinen Vortrag geneigter Aufmerksamkeit.

Ich habe Ihnen Bericht zu erstatten über die Betreibung des Unterrichtes in der deutschen Sprache und Literatur auf den sächsischen Lehrerseminaren. Dieser Bericht verdankt seinen Ursprung und seine materielle Vorbereitung dem hiesigen pädagogischen Vereine. Es sind in demselben mehrmals Vorträge über Gegenstände der deutschen Sprache und Literatur gehalten worden. Dabei kam wiederholt in längeren Debatten die Frage zur Verhandlung, ob unsere Seminare in dem genannten Fache ihren Zöglingen eine genügende Vorbildung für den Lehrerberuf gewähren. Als nun beschlossen war, die zwölfte allgemeine sächsische Lehrerversammlung in Chemnitz abzuhalten, so tauchte im hiesigen pädagogischen Verein die Absicht auf, den bezeichneten Gegenstand auf die Tagesordnung dieser Versammlung zu bringen. Unser Verein ging daher in fortgesetzten, sehr lebhaften Erörterungen auf die Sache ein, um vor allem das einschlagende Material in möglichst erschöpfender Weise zu sammeln, damit ein treues, der Wirklichkeit entsprechendes Bild über den Betrieb des deutschen Unterrichtes auf unsern Seminaren hergestellt würde. Dies geschah auf folgende Weise. Unser pädagogischer Verein zählt mehr als 100 Mitglieder; dieselben sind meistens aus unsern Landesseminaren hervorgegangen; glücklicherweise hat j e d e s dieser Seminare m e h r e r e Glieder zu der hiesigen jüngeren Lehrergeneration gestellt. Es konnten daher auch mehrfache und zwar dem Leben selbst entlehnte Berichte über alle Landesseminare abgestattet werden. Ferner wurden die Stundenpläne verschiedener Seminare, sowie zahlreiche dictirte Hefte und Ausarbeitungen von Seminaristen, sodann etliche in der sächsischen Schulzeitung enthaltene Aufsätze für und wider die Seminare, desgleichen die allgemeine Seminarordnung von 1857,

endlich auch, aus einem speciellen Grunde, das statistische Handbuch über den Personalbestand der sächsischen Lehrerschaft zu Rathe gezogen. Nachdem auf diese Weise das einschlagende Material herbeigeschafft war, übertrug mir der hiesige pädagogische Verein die Sichtung und Ordnung dieses Materials, sowie die öffentliche Berichterstattung darüber in der gegenwärtigen Versammlung. Meine Sorge musste von Anfang an hauptsächlich darauf gerichtet sein, wahrheitsgetreue Unterlagen zu gewinnen, und ich habe nicht unterlassen, als Vorsitzender des pädagogischen Vereins die thatsächliche Seite des Gegenstandes in den Vordergrund zu stellen mit Hintansetzung persönlicher Stimmungen und Beziehungen.

Ich glaube daher auch auf Grund objectiv gehaltener Berichte über die vorliegende Angelegenheit hinreichend orientirt zu sein. Es kann uns nicht darauf ankommen, zu tadeln, sondern wir wollen nützen. Wir wollen daher neben dem Mangelhaften auch das Gute, wo es sich findet, hervorheben, wir wollen die Sache sine ira et studio, mit Offenheit und Geradheit behandeln. Wir wissen, dass Irren menschlich ist und geben daher unsere Ansichten als Fachmänner ab, in der Hoffnung, dass andere dasselbe thun werden. Es wird einer wolmeinenden Regierung, wie die unsere ist, lieb sein, über eine so wichtige Angelegenheit die Urtheile Sachverständiger zu hören, namentlich wenn durch den freien Kampf der Geister schließlich ein sicheres Resultat gewonnen würde.

Wir werden uns Antwort geben müssen auf folgende Fragen:

I. Was sollen die Seminare leisten?
II. Was leisten sie wirklich?
III. Woher rühren die Mängel im Seminarunterricht?
IV. Wohin führen diese Mängel?
V. Wie sind sie zu beseitigen?

I. Die Seminare sollen Lehrer bilden; der Lehrer muss ein gebildeter Mann sein; ein gebildeter Mann muss seine Muttersprache verstehen und gebrauchen können, also auch der Lehrer. Ferner: die Lehrer sollen die deutsche Jugend bilden; eins der wichtigsten Bildungsmittel für die Jugend ist die Muttersprache und deren Literatur; was man lehren soll, muss man verstehen und zwar gründlich, folglich müssen die Lehrer ein gründliches Verständnis der deutschen Sprache und Literatur haben. Weiter: die Sprache ist das wichtigste, gänzlich unentbehrliche Werkzeug für die Berufsthätigkeit des Lehrers; wer sein Werkzeug nicht gehörig beherrschen und handhaben kann, bringt es nur zu mangelhaften Leistungen; folglich

muss der Lehrer seine Muttersprache in der Gewalt haben. Endlich: jeder Beruf erfordert Freudigkeit, der Beruf des Lehrers insbesondere; die Mühen des Lebens und das einförmige Tagewerk führen aber, wenn kein Gegengewicht vorhanden ist, zur Abstumpfung, Verstimmung und Erschlaffung des Geistes; ein abgestumpfter, verstimmter und erschlaffter Mann kann aber nicht segensreich als Jugendbildner wirken; demnach muss der Lehrer Mittel suchen, sich immer frisch, jugendlich und freudig zu erhalten. Die deutsche Literatur kann ihn erquicken, ihm eine veredelnde Erholung und Erhebung nach vollendetem Tagewerk und eine Stärkung zu neuem Tagewerk gewähren. Die Schriften der edelsten Männer unserer Nation sollen den Lehrer der deutschen Jugend begeistern, sein Werk mit Freuden zu thun; sie sollen ihn über die Schranken der Alltäglichkeit erheben; sie sollen ihm ins Gewissen rufen, was das Vaterland von seiner Jugend und von deren Lehrern erwartet; sie sollen ihn bewahren vor engherziger Selbstsucht und trübseliger Vereinsamung; sie sollen ihn an die Gesammtheit ketten, damit er theilnehme an den Leiden und Freuden, an den Sorgen und Bestrebungen seines Volkes. Ein rechter Lehrer des deutschen Volkes muss geschöpft haben und immer wieder schöpfen aus den erfrischenden und belebenden Quellen, die Mutter Germania ihren Kindern öffnet, und diese Quellen sind die Werke unserer classischen Nationalliteratur. Aber zum Verständnis derselben gehört mehr, als man gewöhnlich glaubt. Daher, sowie aus allen andern angegebenen Gründen halte ich es für unerlässlich, den deutschen Unterricht auf Seminaren recht ernstlich zu pflegen; von der Wichtigkeit desselben ausführlicher zu sprechen, halte ich in einer Versammlung von Pädagogen für überflüssig. Hat doch selbst ein Seminardirector, der sonst sehr mäßige Anforderungen an die Bildung der Lehrer stellt, in der sächsischen Schulzeitung den Satz aufgestellt: „Die sprachlich-logische Bildung muss als die nothwendigste Bildung des Lehrers bezeichnet werden.“ Wir acceptiren diesen Satz, wollen aber auch wirklich Ernst mit ihm machen. Wir verlangen vor allem von den Seminaren eine tüchtige, wissenschaftlich gehaltene Grammatik des Neuhochdeutschen; dieses wird aber nicht gründlich verstanden ohne jede Kenntnis des Gothischen, Alt- und Mittelhochdeutschen; namentlich sind orthographische Streitigkeiten ohne Kenntnis der geschichtlichen Entwicklung unserer Muttersprache gänzlich unverständlich; zugleich ist die Sprachgeschichte ein Spiegel der Volksgeschichte; die Schriftwerke sind übrigens nur in ihrer Ursprache völlig verständlich; gründliche Studien sind endlich

das wirksamste Mittel gegen Eitelkeit und Dünkel, während diese Fehler stets das unvermeidliche Gefolge oberflächlicher Bildung ausmachen. Da ferner die Muttersprache niemals allseitig begriffen werden kann, ohne Vergleichung mit einem fremden Idiom, so muss das Seminar wenigstens eine fremde Sprache lehren. An die Grammatik, an dieses Fundament aller sprachlichen und literarischen Bildung, schließen sich nun einerseits die Stilistik und Rhetorik, anderseits die Metrik und Poetik an, in so fern diese Disciplinen mit der Construction aller der Werke bekannt machen, welche durch das Mittel der menschlichen Sprache aufgebaut werden, seien sie prosaischen oder poetischen Charakters, in ungebundener oder in gebundener Rede verfasst. Die Denkgesetze ferner, auf welchen die kleinsten wie die größten Sprachbildungen beruhen, hat die Logik darzustellen; und in die Welt der menschlichen Empfindungen und Gefühle, Neigungen und Bestrebungen, welche sich in den Werken der Literatur abspiegeln, hat die Psychologie einzuführen. Ohne Mythologie und Ästhetik ferner bleibt ein großer Theil unserer Nationalliteratur unverständlich. Endlich hat die Geschichte derselben den Ursprung und die Entwicklung unserer Literatur nachzuweisen und zugleich in den Bildungsgang unseres Volkes überhaupt einzuführen. Es wird nun zwar nicht möglich, auch nicht nöthig sein, alle diese Wissenschaften auf dem Seminare abzuschließen; aber in sie einleiten muss das Seminar, weil sonst das Studium der Literatur weder zu rechter Kenntnis, noch zu rechter Freude und Erhebung führen kann. Das Seminar muss seinen Zöglingen die Herrschaft über ihre Muttersprache verschaffen, sie einführen in die Walhalla der Literatur, sie mit Liebe erfüllen für die vaterländische Sprache und Literatur, ihnen alle Thore der Erkenntnis öffnen und somit eine selbständige Fortbildung ermöglichen und anbahnen.

II. Wie stellen sich nun unsere Lehrerseminare zu dieser Aufgabe? — Sehr verschieden, jedes anders, aber keines befriedigend. Die Grammatik wird im ganzen am meisten berücksichtigt. Aber selbst bei dieser einfachsten Disciplin herrscht kein gemeinsamer einheitlicher Plan. Vielfachen mündlichen Berichten und zahlreichen in Seminaren nachgeschriebenen Heften zufolge scheinen die Seminarlehrer nicht recht zu wissen, was man eigentlich von ihnen verlange. Denn während einige von ihnen ihren Schülern sehr sorgfältig ausgearbeitete, in wissenschaftlicher wie in methodischer Hinsicht ganz gute Hefte dictiren, in denen sie sogar gelegentlich das Gothische

und Althochdeutsche, selbst das Lateinische, Griechische, Slavische und Indische zur Vergleichung herbeiziehen, halten sich andere so genau an den berühmten Wurst, dass sie um keine Linie von ihm abweichen, sondern ihn lediglich mechanisch einüben; noch andere knüpfen ihren Unterricht an irgend einen andern Leitfaden, oder an sogenannte Musterstücke; etliche streben nach Wissenschaftlichkeit, andere haben sich sehr bescheidene Ziele gesteckt. Der letztere Fall ist der gewöhnliche. Das methodische Verfahren ist ebenfalls ein sehr verschiedenes. Manche Seminarlehrer verlangen einfaches Auswendiglernen und Hersagen der dictirten oder gedruckten Paragraphen, sogar mit genauer Angabe der Seitenzahl, wobei nach dem Verständnis nicht viel gefragt wird; andere, aber die Minderzahl, dringen auf freie Aneignung des Unterrichtsstoffes; die einen lassen principiell nur biblische Beispiele zur Grammatik zu, andere dulden auch Nichtbiblisches. Der eine lässt mit den grammatischen Paragraphen zugleich die Beispiele auswendig lernen und hersagen, wobei eigene Beispiele streng verboten sind; der andere verlangt Selbstthätigkeit. Das Mechanische herrscht aber vor, so dass hie und da Hefte und beschriebene Bücher abgegangener Seminaristen den folgenden Generationen als nutzbringende Hinterlassenschaft dienen, dass ferner die Seminaristen ihre eigenen dictirten oder auch frei nachgeschriebenen Hefte nicht verstehen, dass ferner ein Lehrer ein ganzes Semester anwendet, um ein Büchlein buchstäblich zu dictiren, welches im Buchhandel für 3 Ngr. zu haben ist u. dgl. m.

Gehen wir weiter, so finden wir auch Stilübungen in allen Seminaren. Leider bieten aber auch sie ein ebenso buntes, als unerfreuliches Bild. Es ist eine fast allgemeine Klage ehemaliger Seminaristen, dass sie ihre Arbeiten stets mit Unlust gefertigt haben, weil die Themen meist ungeeignet gewesen, oder nicht erläutert und daher nicht verstanden worden seien. Auch mit den Correcturen wird es nicht gerade allenthalben genau genommen. Viele Seminarlehrer scheinen dazu keine Zeit zu haben und ermahnen daher gleich bei Stellung der Stilaufgaben ihre Zöglinge zu möglichster Kürze, oder bestimmen auch das Maximum des Umfanges der Arbeiten, und dieses Maximum pflegt ein sehr geringes zu sein. Auch ist die Zahl der gestellten Aufgaben im allgemeinen eine sehr mäßige, hie und da eine gänzlich unzureichende, so z. B. auf dem einen Seminar jährlich in Cl. IV 9, in Cl. III 5, in Cl. II 5, in Cl. I 4, auf einem andern in Cl. I. gar nur 2; noch auf einem andern Seminar fällt jedesmal der Unterricht einen Tag gänzlich aus, wenn die Semi-

naristen einen Aufsatz fertigen, was monatlich einmal geschieht. Die Gattung der Stilthemen richtet sich auf den verschiedenen Seminaren nach den Grundsätzen der verschiedenen Directoren und Lehrer. Während z. B. auf dem einen die sehr passenden Themen gestellt werden: Hagen und Volker nach dem Nibelungenliede, Inhaltsangabe von Schiller's Tell, über Lessing's Nathan u. dgl. m., verbietet auf einem andern Seminare der Director die Bearbeitung eines bereits gestellten Themas über Lessing's Nathan. Auf einigen Seminaren gibt man lieber gleich fast ausschließlich biblische und sonst religiöse Themen; auf einem andern werden vorherrschend pädagogische Aufgaben gestellt, die gänzlich über dem Horizont der Zöglinge liegen, so dass letztere, da sie ohne Anleitung bleiben, sich mit stehenden Phrasen abfinden, oder in ihrer Verzweiflung allerlei Bücher plündern und dann als Lehrer, wenn sie zu Verstande gekommen sind, nach ihren eigenen buchstäblichen Äußerungen, „mit Wehmuth auf ihre Seminararbeiten als auf wahre Gedankenwüsten und Einöden zurückblicken“. Anderwärts wieder stellt man Aufgaben, die mehr als zu leicht sind, so z. B. in Oberclassen eines Seminars folgende: Nacherzählen der biblischen Geschichte von Johannes dem Täufer; Übungen in kurzen Anzeigen, nämlich Mietcontract, Einladung zum Mittagessen, verlorner Regenschirm; Brief an die liebe Mutter: in acht Tagen gehen die Ferien an; Bittschrift ans Ministerium um eine bessere Schulstelle u. s. w.

Außer Grammatik und Stilübungen finden sich nur noch Leseübungen auf allen Seminaren, freilich meistens in sehr kümmerlicher Entwicklung. Zahlreiche Lehrer, aus den verschiedensten Seminaren hervorgegangen, klagen, dass ihnen ebensowenig jemals ein prosaisches oder poetisches Werk erklärt, wie eine Stilaufgabe über etwas Literarisches gegeben worden sei. Die Lesestunden sollen stets einen höchst langweiligen Charakter gehabt haben und oft zur Verrichtung eines Schläfchens verwendet worden sein. Wo freilich unsere Nationalliteratur selbst eingesargt liegt, da kann sie die Schläfer nicht wecken. Allerdings haben mir auch von einem Seminare Berichte vorgelegen, nach welchen gelesen und erklärt worden sind: Schiller's Tell, Lessing's Nathan, Antigone von Sophokles (nach Donner), Iphigenia auf Tauris von Goethe u. dgl. m. Mit welcher Aufmerksamkeit und Gründlichkeit aber gelesen werden mag, kann man daraus abnehmen, dass ein Seminarist in seinem Bericht hierüber Anticone statt Antigone, Iphygenia statt Iphigenia, Taulis statt Tauris schreibt. Natürlich kann die ganze Lectüre nicht viel mehr erzielen,

als leidliches mechanisches Lesen, da ja die Disciplinen, welche zum Verständnis der Literatur erforderlich sind, in unseren Seminaren entweder ganz fehlen, oder doch nur ein sehr dürftiges Dasein führen. Beschränkt doch die Seminarordnung von 1857 den deutschen Unterricht auf Grammatik, Stil, Lesen und Vortrag „so weit unentbehrlich". Über die höheren Zweige des deutschen Unterrichts findet sich daselbst kein Wort. Mehrere Seminare beschränken sich nun auch gewissenhaft auf dieses Unentbehrliche. Andere dagegen machen kühne Anläufe nach höheren Zielen. So berichtet ein Seminarist, dass er auch Vorträge aus der Literaturgeschichte zu hören bekomme, z. B. über Lessing's Stellung zum „possitiven" Christenthume. Von einem andern Seminare war mir ein recht hübsches Heft über Stilistik (Rhetorik), Metrik, Poetik und Literaturgeschichte zugegangen, so dass ich dachte: wenn man ein paar Jahre recht gründlich nach diesem Leitfaden gearbeitet hat, so mag etwas Erfreuliches geleistet worden sein. Allein der Eigenthümer dieses Heftes erklärte mir nachträglich: dasselbe werde in Cl. II abgeschrieben und nach Kräften eingeprägt, was etwa drei Wochen dauere, dann ruhe das Heft gänzlich, bis in Cl. I alles nochmals buchstäblich, gerade wie in Cl. II, ohne jede Erweiterung wiederholt werde; ausgeführt und erläutert werde jedoch nichts, weshalb auch ein sachliches Verständnis nicht erzielt werde.*) Hie und da wird lediglich ein ganz dürres Gerippe von Literaturgeschichte gegeben, z. B. in sechs Stunden von Ulphilas bis zur Gegenwart. Anderwärts gibt man gelegentlich in Welt- und Kirchengeschichte, in Geographie und Pädagogik einige literaturgeschichtliche Notizen, namentlich über die Dichter von Gesangbuchsliedern. Bisweilen gibt man auch den Seminaristen auf, sie möchten einmal „ein Gedicht machen", ohne dass man ihnen je mit einem Worte gesagt hätte, was ein Gedicht sei. Auf einem Seminare ist aber von alle dem auch gar nichts im Lehrplane, weshalb sich der Schreiblehrer ins Mittel schlägt, indem er zu kalligraphischen Übungen bisweilen einen Namen, wie Schiller, Goethe, Lessing u. s. w. an die Wandtafel schreibt und ein paar Worte zur Erläuterung spricht. Rede- und Disputationsübungen kommen in einzelnen Seminaren vor, in einem sogar in erfreulicher und erfolgreicher Weise, sollen sich

*) Der betreffende Seminarlehrer, ein sehr tüchtiger und strebsamer Mann, sucht sonach etwas mehr zu leisten als die meisten seiner Collegen, die sich an die beschränkende Seminarordnung binden und also ihrerseits auch Recht haben. Wer etwas Tüchtiges erreichen will, sieht sich allenthalben gehemmt und beengt; er kann und darf nicht, was er will.

aber anderwärts, laut öffentlicher Erklärung des Directors, selbst in Oberclassen auf „einzelne seltene Versuche“ beschränken, und fehlen auf der Mehrzahl der Seminare ganz. Logik darf auf unseren Anstalten für Lehrerbildung laut Seminarordnung von 1857 nicht mehr gelehrt werden, weil sie sich „erfahrungsmäßig nur als dürre Nomenclatur habe behandeln lassen“. Das kann sein, es fragt sich nur: von wem und in wieviel Zeit? Desgleichen ist das Latein gänzlich beseitigt, weil es im Lehrerberuf „völlig entbehrlich“, und weil durch den lateinischen Unterricht auf Seminaren bisher kein erheblicher Nutzen erzielt worden sei, weder für allgemeine formelle Bildung, noch für tiefere Erkenntnis der Muttersprache. Was den zweiten Punkt betrifft, so nützt freilich ein ganz dürftiger Unterricht im Lateinischen nichts, ein gründlicher aber viel; und dass der Lehrer ohne Latein nicht einmal die Terminologie der deutschen Grammatik oder irgend einer andern Wissenschaft verstehen kann, dass ferner seine gesammte Bildung stets eine sehr mangelhafte bleiben wird, wenn er keine fremde Sprache versteht, dass ihn dieser Mangel stets in die Gefahr bringt, sich in gebildeter Gesellschaft Blößen zu geben, und dass ihm dies nachtheilig sein muss in seiner bürgerlichen Stellung und seiner Berufsthätigkeit, darüber kann meines Erachtens unter vorurtheilsfreien Männern kein Zweifel sein. Daher mag sich's wol erklären, dass immerhin noch einige Seminarlehrer privatim schüchterne Versuche machen, fähigen und lernbegierigen Schülern einige Elemente einer fremden Sprache beizubringen.

Wenn also unsere Seminare ein auffallend geringes Maß von Lehrstoff bieten, so ist die in ihnen herrschende Methode, wie ich gelegentlich schon angedeutet habe, womöglich noch mangelhafter. Von Planmäßigkeit im ganzen ist nichts zu spüren; jedes Seminar und jeder Seminarlehrer treibt eben seine Sache auf eigene Weise. Dabei werden jedoch wenigstens zwei wichtige Grundsätze der Unterrichtskunst gründlich in Anwendung gebracht. Der eine heißt: Repetitio est mater studiorum, Wiederholung ist die Mutter der Studien. Es wird auf unsern Seminaren erstaunlich viel wiederholt: täglich, wöchentlich, monatlich, jährlich, ja ganze Curse sind buchstäblich Wiederholungen des schon Dagewesenen. Und im Wesentlichen ist der gesammte sprachliche Seminarunterricht eine bloße Wiederholung; denn allen glaubwürdigen Zeugnissen zufolge führt er in der That über den Standpunkt der Oberclasse einer guten Bürgerschule nicht hinaus. Der andere in unseren Seminaren heimische Lehrgrundsatz heißt: Festina lente, Eile mit Weile. Man überstürzt sich wirklich

nicht. Aber wie nun weiter? Dass die Selbstthätigkeit der Schüler erweckt werden müsse behufs lebendiger Erfassung, Verarbeitung und Mehrung des gebotenen Unterrichtsstoffes; dass dieser der Fassungskraft der Lernenden angemessen, also weder zu leicht noch zu schwer sein müsse, — diese Grundsätze scheinen im sprachlichen Seminarunterrichte in der Regel nicht zu gelten. Organische Entwickelung, stufenmäßiges Fortschreiten vom Leichten zum Schweren ist ebenfalls eine Seltenheit: im ganzen schreitet man eben gar nicht fort, oder macht Kreuz- und Quersprünge. Zum Aufbau eines klaren Ganzen kommt es nicht, man gibt lauter Stückwerk, man verfährt sporadisch. Zur Beschönigung dieses Verfahrens sagt man: das Seminar will nicht die Bildung abschließen, es will „nur anregen“. Aber ich dächte, die jungen Leute sollten schon beim Eintritt ins Seminar angeregt sein, und bin übrigens der Überzeugung, dass die in den Seminaren gebotene Anregung eine allzu sanfte sei. Zwischen Anregung und Abschließung liegt ein so großes Feld, dass die Seminare Raum genug hätten, um ihre Zöglinge zu tummeln. Dass ferner jeder Unterricht und also auch der deutsche das Interesse der Zöglinge, die Liebe zur Sache erwecken müsse, scheint unsern Seminaren unbekannt zu sein, während doch gerade die Unterweisung in der vaterländischen Sprache und Literatur so sehr geeignet ist, volle Hingabe, ja eine lebendige Begeisterung in der Jugend zu erwecken. Statt dessen aber ist es eine allgemeine Klage der jungen Lehrergeneration, dass ihr deutscher Unterricht auf den Seminaren vorherrschend langweilig, Überdruss und Widerwillen erweckend, einschläfernd und geisttötend gewesen sei. Von einer wissenschaftlichen Haltung und Betreibung dieses Lehrgegenstandes auf unsern Seminaren kann nach allem Gesagten nicht die Rede sein; zum Überfluss hat auch noch ein sächsischer Seminardirector öffentlich erklärt, dass man Wissenschaftlichkeit keineswegs im Sinne habe. Die Methode des deutschen Seminarunterrichtes ist in Summa, unwesentliche Ausnahmen abgerechnet, unwissenschaftlich, planlos, sporadisch, langweilig und abstumpfend. Da sie aber doch „anregend“ sein soll, so fragen wir billig: wozu denn anregend? Jedenfalls zu gründlichem Privatstudium? Lassen Sie uns sehen, wie es um dieses Privatstudium auf unsern Seminaren steht. Nur ein ehemaliger Zögling des Nebenseminars zu Grimma hat in dieser Beziehung seine Bildungsstätte gelobt. Vielleicht steht diese Anstalt wissenschaftlich höher, als ihre älteren Schwestern, wenigstens finde ich auf einem mir aus derselben zugegangenen Stundenplane auch die imponirenden Titel: Religionsgeschichte, Katechetik, Exegese, Dogmatik.

Doch abgesehen hiervon berichtet unser Gewährsmann, dass im Nebenseminar zu Grimma auch regelmäßige Declamationen stattfinden, und dass die Stücke hierzu „immer aus den Classikern genommen werden müssen“. Auch werden, demselben Berichterstatter zufolge, die Nebenseminaristen „angehalten, die Classiker zu studiren“, was freilich nur privatim geschehen kann. Desgleichen wird „bei vorkommenden Fällen ein tiefer Blick in die Werke der Classiker vermittelt und Interesse an ihnen erweckt“. Das ist in der That etwas Löbliches, was auf den Hauptseminaren keineswegs an der Tagesordnung ist. Nur kommen auch auf dem Nebenseminar bei so gelegentlicher Anweisung die „vorkommenden Fälle“ allzu selten vor und sind zu sehr dem individuellen Ermessen der einzelnen Lehrer anheim gegeben. Auch muss man so wichtige Dinge nicht als Nebensachen, sondern als Hauptsachen behandeln. Doch bietet, wie schon angedeutet, das Privatstudium auf den Hauptseminaren im ganzen ein noch weit unerfreulicheres Bild dar. Die große Mehrzahl der Seminaristen arbeitet einfach ihre Pensa ab und unterlässt jedes selbständige Studium, ohne dadurch die Zufriedenheit ihrer Lehrer und Directoren zu verscherzen. Bestimmt doch auch die Seminarordnung ganz ausdrücklich, dass die freie Zeit der Seminaristen „zur Vorbereitung auf die Lehrstunden, zur Wiederholung des Gelehrten, zur Fertigung der aufgetragenen Arbeiten und zu musikalischen Übungen“ zu verwenden sei. Zu freieren und selbständigen Studien fehlt also den Seminaristen die Zeit, meist auch die Lust, aus sehr nahe liegenden Gründen. Die wenigen regsamen können in der Regel die Einfahrt nicht finden zu den verborgenen Schätzen der Seminarbibliothek, deren Werke in der Hauptsache die stille Rolle von Apokryphen spielen und nur ausnahmsweise ans Tageslicht hervorgezogen werden. Es ist in unsern Seminaren etwas Gewöhnliches, dass deutsche Classiker gar nicht verabreicht, deren Studium vielmehr ausdrücklich verboten wird. Wer sich trotzdem ein Buch dieser Gattung heimlich zu verschaffen weiß, hat Confiscation und Strafe zu erwarten; einschüchternde Bemerkungen weisen ihn in die gezogenen Schranken zurück. Man geht hierin so weit, ärmeren Seminaristen mit Entziehung der Stipendien zu drohen und drückt nur in bedenklichen Fällen ein Auge zu. So hat ein Seminardirector erst dann einen oberen Seminaristen seinen Lessing ruhig lesen lassen, nachdem dieser Seminarist unter Zustimmung seines Vaters erklärt hatte, dass er bei fortgesetzten Bedrängnissen die Anstalt verlassen würde.

Sie sehen, zu welchen Willkürlichkeiten und Inconsequenzen man

sich verleiten lässt, und wie sehr solches Verfahren nicht nur die intellectuelle Bildung behindern, sondern auch den Geist der in Rede stehenden Anstalten verwirren und demoralisiren muss. Wenn ein Seminarlehrer etlichen Seminaristen im geheimen Schiller's Werke leiht mit der dringenden Bitte, hiervon ja den Director nichts wissen zu lassen, was sollen da die jungen Leute denken? Wenn ferner ein Seminardirector, trotz seiner strengen Orthodoxie, zwar Diesterweg's und Bretschneider's Werke aus der Bibliothek verabreicht, aber auf die Bitten um etwas Literaturhistorisches antwortet: „Sie können etwas Besseres lesen!“ — was für Begriffe muss ein solcher Mann von Literaturgeschichte haben? Oder wenn noch ein anderer Seminardirector, trotzdem, dass kein Wort Latein gelehrt wird, einem Seminaristen eine lateinische formula concordiae verabreicht mit der lakonischen Bemerkung: „Wol bekomm's!“ — ist das nicht eine Ironie auf die Seminarstudien? Die Tagesliteratur, wie z. B. die „Gartenlaube“, ist natürlich manchen Seminaren vollends gar ein Greuel und wird bisweilen geradezu mit unanständigen Titulaturen gebrandmarkt. Wenn man nun allen diesen Thatsachen gegenüber bedenkt, dass auf Seminaren Jünglinge gebildet werden sollen, die in ihrem künftigen Berufe ein hohes Maß männlicher Selbständigkeit bedürfen: so begreift man solche unwürdige Eingriffe in das Privatstudium in der That nicht. Die strebsamen Seminaristen fühlen sich noch überdies durch die ganze Verfassung unserer Seminare beengt. Das Internat, wobei eine und dieselbe Localität zugleich als Lehrzimmer, Wohnzimmer und Studirzimmer dienen muss, ist bei dem massenhaften Zusammensein der jungen Leute dem ungestörten, sich ganz der Sache hingebenden Studium hinderlich, wie denn überhaupt unsere Seminaristen gar nicht studiren lernen. Strebsame stehen bisweilen in der Nacht auf, um zu arbeiten, weil sie bei Tage der erforderlichen Ungestörtheit entbehren, vielleicht auch ihre Bücher nicht sehen lassen dürfen. Da gibt es aber dann schwere Strafen wegen Störung der Hausordnung. In Summa: das sprachliche und literarische Studium auf unsern Seminaren ist ein Rennen mit Hindernissen, meistens mit unüberwindlichen. Und daher dürfen wir uns auch nicht wundern, dass man hierüber von der jungen Lehrergeneration nur Klagen, nichts als Klagen hört. Trotzdem, dass ich wiederholt gebeten habe, auch die Lichtseiten der Seminare nicht zu übersehen, so hat sich in unserem pädagogischen Vereine, bei völlig freier und unbefangener Besprechung, auch nicht eine Stimme lobend oder vertheidigend über unsere gegenwärtigen Lehrerbildungsanstalten hören lassen. Statt dessen heißt es: „Wir hatten Hunger, aber statt

Brot reichte man uns Steine.“ Selbst schon von Seminaristen kann man das Urtheil hören: „Es vergeht ein Jahr nach dem andern, und wir lernen nichts.“ Übereinstimmend hiermit meint ein Lehrer im Rückblick auf seine Bildungsanstalt, man könne den lernbegierigen Jünglingen beim Eintritt ins Seminar zurufen: „Lasst die Hoffnung draußen!“ Und von der daselbst herrschenden Lehrmethode sagt er schließlich: „Ihre Zeit ist um, werft sie hinunter zu den Todten!“

III. Fragen wir nun nach den Ursachen der bezeichneten Mängel im Seminarunterricht, so müssen wir jedenfalls unsere Blicke richten erstens auf die Seminaristen, zweitens auf die Seminarlehrer, drittens auf die Seminarregierung. Was die Seminaristen betrifft, so sagt ein Seminardirector, sie seien zu streng wissenschaftlichen Studien zu jung, würden auch durch dieselben für ihren künftigen Beruf wenig geschickt werden. Auch bemerkt er, dass man nicht aus jedem Holze einen Mercur machen könne. In letzterer Beziehung sagen andere Seminarlehrer ihren Zöglingen geradezu, sie, die Seminaristen nämlich, hätten überhaupt für eine gründliche Bildung keine genügende Befähigung. Dem gegenüber muss rühmend hervorgehoben werden, dass die Seminarordnung von 1857 ausdrücklich festsetzt, dass junge Leute, welche etwa von Gewerbschulen, Gymnasien, Universitäten oder andern Schulanstalten wegen Mangel an Fähigkeiten abgehen müssen, in den Seminaren schlechterdings keine Aufnahme finden sollen. Überhaupt wird „ausreichende Befähigung“ unbedingt gefordert, und man solle lieber „Stellen leer lassen“, als sie mit Unfähigen besetzen. Finden sich also solche in unsern Seminaren, so ist dies jedenfalls eine Ordnungswidrigkeit, die um so schärfer hervortritt, je massenhafter heutigentages der Andrang zu den Seminaren ist, und je sorgfältiger man also wählen kann. Was aber das Alter der Seminaristen betrifft, so verbleiben dieselben in der Regel, nachdem sie bis zum 14. Lebensjahr eine Volksschule und bis zum 16. ein Proseminar besucht haben, bis zum 20. Lebensjahre im Seminar. Sie gehen also in Summa 14 Jahre in die Schule. Sollte wirklich in dieser Zeit nicht mehr geleistet werden können, als geleistet wird? Wenigstens ist es außerhalb der Seminare allerwärts unerhört, dass bei einer so langen Bildungszeit so geringe Resultate erzielt oder auch nur angestrebt werden. Sehen wir auch von den Gymnasien ab, so steht fest, dass Kaufleute, Fabrikanten, Techniker, Ökonomen, Berg-, Post- und Forstbeamte eine weit tüchtigere Bildung in nicht längerer Zeit erhalten, als die Seminaristen, namentlich auch in Betreff der Sprache und Literatur. Denn wenn z. B. ein Realschüler im Alter von 16 bis

17 Jahren mit dem Reifezeugnis seine Bildungsstätte verlässt, so hat er nicht nur in der deutschen Sprache und Literatur einen weit gründlicheren und umfassenderen Unterricht erhalten, als das Seminar bietet, sondern er hat noch dazu zwei fremde Sprachen in eingehender Weise betrieben, während auf dem Seminare fremde Sprachen gänzlich fehlen. Auch die jungen Damen, welche in Callnberg oder privatim sich als Lehrerinnen ausbilden, werden vor dem evangelischen Landesconsistorium nicht nur in deutscher Sprache und Literatur, sondern auch im Französischen und Englischen geprüft. Die Lehrer stehen also in betreff der sprachlichen und literarischen Bildung den Lehrerinnen in sehr erheblichem Maße nach, während in allen anderen Berufskreisen die Männer mehr zu leisten haben als die Frauen, was auch ganz naturgemäß ist. Dass übrigens wissenschaftlich gebildete Männer gute Elementarlehrer sein können, ist eine sehr bekannte Sache, die man schon an Dinter hätte lernen können. Statt aber auf Hebung der Seminare zu dringen, findet man sich mit dem guten Rath ab, die Lehrer möchten, was sie im Seminar nicht gelernt haben, nämlich fremde Sprachen, Logik, classische Literatur und dergleichen, später für sich betreiben. Aber wird sich hierzu im Berufsleben mehr Zeit finden als auf der Bildungsanstalt? Überdies ist das Selbstlernen schwerer als das Lernen vom Lehrer. Und gerade das Seminar befähigt ja nicht einmal seine Zöglinge zu solchen nachträglichen Studien, es bahnt nicht den Weg zu den Höhen der Wissenschaft. Wenn trotzdem sich manche Lehrer mit dem ABC einer fremden Sprache beschäftigen; wenn sogar manche, freilich unter schweren Anstrengungen und Entbehrungen, noch zu einer wahrhaft wissenschaftlichen Bildung vordringen: so ist dies nicht das Verdienst unserer gegenwärtigen Seminare. — Was ferner die Seminarlehrer betrifft, so erlassen Sie mir, für jetzt wenigstens, eine eingehende Charakteristik derselben. Ich erwähne nur im allgemeinen, dass das Andenken einzelner von ihren ehemaligen Schülern mit inniger Dankbarkeit im Herzen getragen wird, dass aber, allen glaubwürdigen Angaben zufolge, die Mehrzahl derselben ihrer Aufgabe nicht gewachsen ist.

Um nun tüchtigere Kräfte herbeiziehen und erhalten zu können, hat sich das königliche Ministerium vom letzten Landtage bedeutende Summen verwilligen lassen; nur ist mir nicht bekannt, woher diese tüchtigen Kräfte beschafft werden sollen und können. Für jetzt besteht der Seminarunterricht wesentlich in den dürftigen Brosamen, die von den Tischen der Theologen fallen; es ist mir nicht bekannt, dass irgend eine nichttheologische Wissenschaft durch einen Fachmann vertreten

sei. Es werden daher auch Geographie, Naturgeschichte etc. sammt der deutschen Sprache und Literatur nicht in ihrer wesentlichen Natur, nicht lauter und rein gelehrt, sondern vorherrschend mit theologischer Färbung. Die beiden Lehrfächer, welche allein bei weitem den größten Theil der Zeit eines Seminaristen in Anspruch nehmen, sind Religion und Musik. Ich bin überzeugt, dass beide der deutschen Sprache und Literatur etwas Zeit abtreten könnten. Denn was erstere betrifft, so können die Seminaristen ja doch bei ihrer gegenwärtigen Bildungsweise keinesfalls eine wissenschaftliche Kenntnis in Exegese, Dogmatik, Kirchengeschichte etc. erlangen, weil die logische, philosophische, philologische und historische Vorbildung dazu gänzlich fehlt. Daher bewegt sich auch der religiöse Seminarunterricht thatsächlich auf elementarem Gebiete und geht in keinem wesentlichen Punkte über die populäre Haltung der Elementarschule hinaus. Die wissenschaftlichen Resultate rechtfertigen also einen großen Zeitaufwand nicht. Und was das erbauliche Element betrifft, so leidet es durch allzu häufige Vorführung und Wiederholung bekannter Stoffe, indem dieselben dabei ihre Frische und Spannkraft verlieren. Sodann halte ich dafür, dass auf unsern Seminaren die Musik eine zu große Rolle spiele. Ich ehre zwar diese Kunst als ein Bildungsmittel für die Menschheit; ich bin auch überzeugt, dass dieselbe auf den Seminaren ernstlich gepflegt werden müsse, damit tüchtige Leute für den Kirchendienst gebildet werden. Aber erstens gibt es viele junge Leute, die keine musikalischen Anlagen, wol aber viel Neigung und Talent zum Lehrerberuf haben; und zweitens sind laut statistischen Ausweisen von allen sächsischen Volksschullehrern nicht viel mehr als ein Drittel, bei weitem nicht die Hälfte Kirchschullehrer, oder überhaupt Kirchendiener; weit mehr als die Hälfte, nahezu zwei Drittel haben ihren Beruf lediglich in der Schulstube. Demnach finde ich es unzweckmäßig, dass thatsächlich und nach Maßgabe der Seminarordnung die musikalische Anlage bei der Aufnahme ins Seminar allgemein entscheidend ist, so dass der Mangel der musikalischen Befähigung den Ausschluss vom Seminar bedingt. Warum sollen denn alle Seminaristen nicht blos singen, sondern auch Violin-, Clavier- und Orgelspiel, desgleichen Generalbass und Orgelbaukunde lernen? Eine sehr große Anzahl lernt thatsächlich nichts Genügendes in diesen Fächern, muss aber wol oder übel viel, sehr viel Zeit damit verbringen. Warum will man denn nicht solche Seminaristen, die einst Cantoren und Organisten weder werden können, noch werden wollen, dagegen als Lehrer, namentlich an Stadtschulen, ebenfalls eine wichtige Aufgabe

zu lösen haben, lieber vom Musikunterrichte dispensiren und ihnen somit Zeit verschaffen zu sprachlichen und literarischen Studien? Denn diese können von allen Lehrern verwertet werden, die musikalische Bildung nur von der Minderzahl. Bei der jetzigen Organisation der Seminare wird aber die Sprache und Literatur nicht zur Blüte kommen. Die Seminarordnung will daher, wie sie sich ausdrückt, die Muttersprache mit Vermeidung „alles trocknen und todten Formalismus“, nicht nach einer „abgeschwächten wissenschaftlichen Methode“ betrieben wissen und hebt als Hauptaufgabe hervor, „die Ausbildung und Läuterung des angebornen Sprachgefühls“. Man sollte aber meinen, wenn ein junger Mensch von 16 Jahren ins Seminar eintritt, so könnte man von ihm verlangen, dass sein „angebornes Sprachgefühl“ bereits geläutert und ausgebildet wäre und könnte nun wol vom bloßen Gefühl zu gründlichem Verständnis fortschreiten. Wie übrigens die Seminarordnung verstanden und gehandhabt wird, das zeigen die geschilderten Zustände deutlich genug. „Trockner und todter Formalismus“ und „abgeschwächte wissenschaftliche Methode“ sind leider in den Seminaren zu Hause, und wenn die Seminarordnung an einer andern Stelle in löblicher Weise auf „klares und gewandtes Denken“ Gewicht legt, so steht diesem Ideal eine ziemlich unerfreuliche Wirklichkeit gegenüber. Es fehlen eben die Mittel zum Zwecke: die Seminarordnung ergreift nur halbe Maßregeln; sie stellt dem sprachlichen und literarischen Unterrichte zu beschränkte Ziele und gewährt ihm zu wenig Zeit, sowol in den Lehrstunden als auch in den Arbeitsstunden. Außerdem bietet die Seminarordnung keinen ausführlichen Lehrplan; die Seminare arbeiten daher nicht nach fester Norm; überdies entbehren sie zu gegenseitiger Ausgleichung und Regulirung der Programme, wie solche auf Gymnasien und Realschulen regelmäßig ausgegeben werden.

IV. Über die beiden letzten Punkte kann ich mich nun kurz fassen. Denn was die Folgen eines so mangelhaften Seminarunterrichtes betrifft, so liegen sie zu Tage. Erstens geht die Lehrerbildung rückwärts. Es finden sich unter den Volksschullehrern Sachsens noch sehr tüchtige Leute; die meisten verdanken die Grundlage und Richtung ihrer Bildung einer vergangenen besseren Zeit und gedenken noch heute mit inniger Dankbarkeit und Verehrung der Männer, unter deren Leitung sie gestanden haben. Wol war auch früher der Seminarunterricht mit mancherlei Mängeln behaftet; aber er war im ganzen anregend, bahnbrechend, auf einzelnen Gebieten wissenschaftlich und gediegen. Jetzt kommen aus den Seminaren viel Schul-Handwerker, die nothdürftig

zugerichtet, nicht frei gebildet sind. Bei offenen Lehrerstellen finden sich bereits in erheblicher Anzahl Leute zu Lehrproben ein, die vor etwas mehr als einem Jahrzehnt sicher kein Candidatenzeugnis auf einem sächsischen Seminar erhalten hätten. Sie stehen in wesentlichen Stücken menschlicher Bildung tiefer als schlichte Bürgersleute und besitzen nicht selten ein geringeres Maß von Sprachkenntnissen als die Kinder, mit denen sie proben. Es hat schon Noth, aus einer großen Anzahl von Bewerbern ein paar tüchtige Bürgerschullehrer herauszufinden. Daher sagen Schuldirectoren, dass sie die Seminarfrage geradezu für eine Lebensfrage unserer Volksschulen halten. Wenn nämlich die jetzigen Verhältnisse Bestand haben, so wird man die höheren Volksschulstellen bald nicht mehr genügend besetzen können; und mag man dann untermäßige Pädagogen oder Theologen anstellen, die Volksschulen werden rückwärts gehen. Was die Eltern und die Gemeinden, welche die Geldmittel zur Unterhaltung der Schulen aufbringen, dazu sagen werden, das lässt sich errathen. Jedenfalls ist eine dürftige Bildung der Lehrer auch ihrer materiellen Stellung nicht vortheilhaft. Hier in Chemnitz wenigstens bezahlt man für einen tüchtigen Lehrer lieber 600 Thaler, als für einen untüchtigen 300 Thaler. Und wenn sich ein Lehrer privatim, sei es durch Unterricht, oder durch literarische Thätigkeit oder sonst wie, noch etwas verdienen will: so braucht er dazu gegenwärtig mehr Bildung denn je. Selbst auf dem Lande gibt es Leute genug, die ihren Kindern einen über die Begriffe der heutigen Seminaristen hinausgehenden Unterricht ertheilen lassen möchten. Und der Ehre des Lehrerstandes kann es keineswegs frommen, wenn er in der Bildung überhaupt, wie in der sprachlichen und literarischen insbesondere hinter den gebildeten Classen des Bürgerstandes, hinter Kaufleuten, Fabrikanten, Technikern, Ökonomen, Post-, Berg- und Forstbeamten etc. auffallend zurücksteht. Vielmehr wird dies des Lehrers gesellschaftliche Stellung erniedrigen und in Verbindung mit seiner geringen Befähigung und Neigung zur Fortbildung ihn immer weiter zurückdrängen, namentlich dann, wenn die älteren und tüchtigeren Berufsgenossen immer seltener werden. Dass übrigens ein jahrelang gehemmter und irre geleiteter Bildungstrieb, wenn er nicht erstirbt, auch verkehrte Bahnen einschlagen, und dass die Erinnerung an halbverlorne Jugendjahre zu einem mehrfach bedenklichen Missvergnügen führen kann, das sollten sich die Leiter der Lehrerbildung nicht verhehlen.

V. Aber was ist zu thun, um die vorgeführten Mängel zu beseitigen? Gestatten Sie mir hierüber nur ganz wenige Bemerkungen. Erstens kann unser gesammtes Schulwesen nicht zu voller Entfaltung

gelangen, solange und soweit die Leitung desselben nicht in den Händen von Fachmännern d. i. Sachverständigen liegt. Wäre dies der Fall, so würden die Seminare schon auf der jetzigen Grundlage, nämlich der der Volksschule und des Proseminars, und mit dem hierauf erbauten vierjährigen Seminarcursus weit mehr leisten, als sie wirklich leisten. Übrigens aber erscheint mir der jetzige Gang der Lehrerbildung für einen großen Theil der Volksschullehrer als unzweckmäßig. Vielmehr würden diejenigen, welche sich dem Cantor- und Organistendienste nicht widmen wollen, eine viel angemessenere Bildung erhalten, wenn sie den Cursus einer Realschule absolvirten und auf diesem Grunde noch einen dreijährigen Seminarcursus durchliefen. Es ist neuerdings die Idee aufgetaucht, tüchtigen Elementarlehrern noch auf der Universität Gelegenheit zu wissenschaftlicher Ausbildung zu bieten. Meines Wissens ist diese Idee vorläufig an dem Widerstande der Universitätslehrer gescheitert. Ich halte diesen Widerstand für völlig gerechtfertigt; denn da die Lehrer nach jetziger Façon jeder wissenschaftlichen Vorbildung zur Universität und namentlich jeder Kenntnis einer fremden Sprache ermangeln: so würden durch die in Erwägung gezogene Maßnahme die Universitätsstudien ihren wissenschaftlichen Charakter verlieren, ohne dass doch irgend ein erheblicher Gewinn für Lehrerbildung erzielt werden könnte. Ich glaube, dass mein Vorschlag einfacher und zweckmäßiger sei, übrigens durchaus nicht mehr Zeit für die Lehrerbildung fordere, als jetzt bereits thatsächlich auf sie verwendet wird. — Den Lehrern bleibt vorläufig in der Hauptsache nicht viel weiter zu thun übrig als Nachholung des Versäumten auf Privatwegen; namentlich müssen sie sich zu Vereinen zusammenthun, um sich mit allen Kräften gegenseitig fortzubilden. Es ist freilich etwas Schweres um unsere Lehrervereine. Sie wollen sorgen für ihre Witwen und Waisen, für ihre kranken und dienstuntüchtig gewordenen, für ihre von Unglücksfällen heimgesuchten Genossen, zugleich aber auch für Erhaltung einer achtungswerten Bildungsstufe ihres ganzen Standes. Gewiss ist dies eine schwere Aufgabe; aber sie ist auch des eifrigsten Strebens wert. Denn nur bei einer tüchtigen Bildung des Lehrerstandes steht seine eigene wie der Schule Wolfahrt sicher.

Ergänzung zum „Solarium“,

construirt von Director ***Albr. Goerth-Insterburg.***

Mit Hilfe des von mir construirten „Solariums“ (s. Octoberheft 1893 des „Pædagogiums“ Jahrg. XVI) lässt sich die scheinbare Bewegung der Sonne um die Erde mit leichter Mühe sehr anschaulich darstellen. Bekanntlich erscheint uns die Erde an jedem beliebigen Orte als eine feststehende kreisrunde Scheibe, in deren Mittelpunkte wir Beobachter stehen. Morgens früh, sobald die Sonne scheinbar am Ostrande dieser Scheibe aufgeht, fällt unser Schatten nach dem Westrande hin. Während die Sonne allmählich ihre Bahn bis zum Durchgange durch unsern Meridian fortsetzt, dreht sich unser Schatten im Westen stetig nach Norden und fällt um 12 Uhr mittags genau nach dem Nordpunkte hin. Während die Sonne vom Culminationspunkte nach dem Westrande hin dem Untergange zueilt, dreht sich unser Schatten von der Richtung nach Norden ab nach dem Ostrande der Erdscheibe hin und fällt beim Untergange der Sonne nach Osten. In meinem „Solarium“ zeigt ein 4 cm hoher Stift in der Mitte der Erdscheibe den Beobachter an. Sobald man an den über die Scheibe gespannten Kreisringen eine kleine Wachslichtflamme diese Ringe entlang von Osten nach Westen führt, so sieht man selbst im leicht verdunkelten Zimmer die oben beschriebene Wanderung des Schattens deutlich sich vollziehen und kann bei der am Rande der Scheibe angebrachten Gradeintheilung und Stundenbezeichnung gar leicht ablesen, wie der Stand der Sonne in ihrer Bahn am Vor- und Nachmittage durch den Schatten des Stiftes (resp. dessen Verlängerung) die Tagesstunden angibt. So bildet diese Einrichtung zugleich eine Art von Sonnenuhr, jedoch nur für den 21. resp. 22. Tag in jedem Monate.*) Wenn

*) Auch nur für Orte in der nördlichen gemäßigten und in der nördlichen kalten Zone.

der Apparat auf Insterburg eingestellt ist, so zeigt die Wachslichtflamme, wenn man sie den Äquatorring des Himmelsgewölbes entlang führt, dass die Sonne am 21. März resp. am 22. September genau um 6 Uhr morgens im Ostpunkte auf- und um 6 Uhr abends im Westpunkte untergeht. Führt man die Flamme den Ring des 21. Juni entlang, so zeigt der Schatten, dass die Sonne vom Ostpunkte etwa 42 Kreisgrade nach Norden hin (am Rande der kreisrunden Erdscheibe abgezählt) schon um $3^1/_2$ Uhr morgens aufgeht, und dass Sonnenuntergang gleichfalls etwa 42 Grad vom Westpunkte nach Norden erst abends spät um $8^1/_2$ Uhr sich vollzieht. Wenn die Flamme den Ring des 21. December entlang geführt wird, sieht der Beobachter am Schatten, dass die Sonne erst um $8^1/_2$ Uhr vom Ostpunkte aus circa 42 Grad nach Süden zu aufgeht und schon um $3^1/_2$ nachmittags ebensoweit vom Westpunkte nach Süden zu untergeht.

Nach diesen Belehrungen erwächst dem Lehrer die nicht leichte Aufgabe, die Schüler wiederum mit Hilfe der Anschauung dahin zu führen, dass sie diese ihren täglichen Beobachtungen entsprechende scheinbare Bewegung der Sonne in ihrem Geiste in die wirkliche Bewegung der Erde um die feststehende Sonne umwandeln. Ich habe in jenem Aufsatze dargethan, wie man diese Aufgabe mit Hilfe eines Globus von circa 30 cm Durchmesser lösen kann, dessen Achse zur Ebene in einem Winkel von $23^1/_2$ Grad steht. Man befestigt auf diesem Globus auf ein und demselben Meridian mit Hilfe von kleinen Drahtstiften weiße Kreisflächen von 3 cm Durchmesser etwa unter 80^0, 54^0 nördlicher sowie südlicher Breite und eine auf dem Äquator. Darauf wird der Globus im dunkeln Zimmer von dem kreisrunden Lichtschein einer guten Laterna magica beleuchtet; jedoch hat man darauf zu achten, dass dieser Lichtkreis den Globus genau von Pol zu Pol einschließt und seine beleuchtete Hälfte scharf von der unbeleuchteten abscheidet. Nachdem der Globus zu dieser feststehenden Lichtquelle, seiner Sonne, in eine der vier Hauptstellungen gebracht wird, welche die Erde zur Sonne am 21. März, am 21. Juni, am 22. September und am 21. December einnimmt, kann man den beobachtenden Kindern bei langsamem Drehen der Erdkugel von Westen gegen Osten hin die Erscheinungen am Himmel von Sonnenaufgang bis Sonnenuntergang für die fünf verschiedenen Orte recht gut zur Anschauung bringen.

Trotzdem habe ich gefunden, dass für schwach begabte Kinder dieser Übergang von der täglichen sinnlichen Beobachtung am Himmel zu der inneren geistigen Anschauung noch große Schwierigkeiten dar-

bietet. Sie müssen erst dahin geführt werden, dass sie sich, auf ihrer eignen großen Erdscheibe stehend, mit derselben und allen darauf befindlichen Häusern, Bäumen in einer kreisrunden Bahn an der fern am Himmel feststehenden Sonne vorübergeführt denken können. Um diese innere Anschauung zu erleichtern, habe ich noch ein kleines Hilfsmittel ersonnen. Man nagle eine weiße kreisrunde Pappscheibe von 12—14 cm Durchmesser in ihrem Mittelpunkte wagerecht auf einen fingerdicken Stab von etwa 35 cm Länge. Die weiße Scheibe theile man am Rande in 24 gleiche Theile, bezeichne den Nord-, Süd-, Ost- und Westpunkt durch deutlich sichtbare Buchstaben und schreibe unter den Nordpunkt die Zahl 12. Von hier aus bezeichne man am Rande nach dem Ostpunkte hin die Stunden aufsteigend von 1 bis 6 und weiter bis 9; nach dem Westpunkte hin absteigend von 11 bis 6 und drüber hinaus 5, 4, 3. In dem Mittelpunkte der Scheibe wird ein senkrechter 3 cm hoher Stift von der Dicke einer dünnen Gänsefederspule mit einem Kugelköpfchen angebracht. In diesem Punkte kreuzen sich die Nord-Südlinie und die Ost-Westlinie. Diese Scheibe stellt die bewegliche Erdscheibe dar, auf der jeder Mensch, wo er auch stehen möge, sich mit allen sichtbaren Gegenständen von Sonnenaufgang bis Sonnenuntergang an der fern am Himmel feststehenden Sonne vorbeidreht; mit der er während der Nacht im Dunkeln, von der Sonne abgekehrt, sich im Kreise bis an die Stelle dreht, an der die Scheibe wiederum von den Strahlen der Sonne getroffen wird. Der Stift ist der Beobachter. Sobald der Kopf von den Strahlen der Lampe, an der man die Scheibe vorüberdreht, getroffen wird, muss der Träger desselben glauben, die Lampe resp. die Sonne am Rande seiner Scheibe aufgehen und sich langsam über dieselbe erheben zu sehen. Der lange Stab, auf dem die Scheibe befestigt ist, stellt den Radius einer Kugel dar, auf der die Scheibe befestigt gedacht werden muss. Bei der Größe dieser Scheibe lässt sich die Wanderung des Schattens selbst für eine große Classe recht gut zeigen. Man stemme die Spitze des Stockes gegen die obere Kante einer Stuhllehne und halte sie dort mit der linken Hand fest.*) Auf dem Tische, von dem die Stuhllehne etwa 1 m entfernt gehalten werden muss, steht als Ersatz für die feststehende Sonne eine hell brennende Lampe. Rechts und links vom Tische stehen im Halbkreise herum die beobachtenden Schüler. Jedes Kind wird aufgefordert, sich an Stelle des Stiftes in-

*) Alle diese Belehrungen müssen im gut verdunkelten Zimmer gegeben werden.

mitten seiner beweglichen Erdscheibe stehend zu denken. Der Lehrer hält die Scheibe mit der rechten Hand noch im Dunkeln und belehrt, dass er zunächst eine Gegend unter dem Äquator vorführen wolle. Er dreht die Scheibe langsam von Westen gegen Osten dem Lichte zu und veranlasst die Kinder, die Hände zu erheben, sobald sie erkennen, dass der Äquatorialbewohner die Sonne aufgehen sehen müsse. Sobald er sieht, dass die Kinder dies Verständnis zeigen, hält er inne und belehrt durch Hinweis auf die Buchstaben, dass dieser scheinbare Sonnenaufgang genau im Ostpunkte stattfinde, dass der Schatten des Bewohners genau nach dem Westpunkte falle. Er weist ferner mit Hindeutung auf die deutlich geschriebenen Zahlen nach, dass der Sonnenaufgang genau um 6 Uhr morgens erfolge.*) Darnach wird die Scheibe, während die Linke die Spitze des Stockes festhält, langsam gegen die Lampe gedreht, d. h. im Halbkreise an ihr vorbeigeführt. Die Kinder beobachten, dass der Schatten des Stiftes dabei in der Ost-Westlinie fortwandert und in der Mitte genau in den Stift selbst fällt. Sie werden belehrt, dass für den Äquatorialbewohner seine Erdscheibe sich in dieser Weise am 21. März und am 22 Sept. an der Sonne vorüberdreht, dass er an diesen beiden Tagen mittags um 12 Uhr keinen Schatten wirft, da die Sonne dann über seinem Haupte senkrecht steht. Es folgt dann die Belehrung über die Bewegung der Erdscheibe des Äquatorialbewohners am 21. Juni mit dem mittags nach Süden, und am 21. December mit dem mittags nach Norden fallenden Schatten. Der Stab wird in der oben beschriebenen Weise festgehalten; aber die Scheibe wird für diese beiden Tage in besonderer Art an der Lampe vorbeigeführt. Zunächst achte man sorgfältig darauf, dass bei dem Aufgehen der Sonne am 21. Juni der Schatten des Stiftes vom Westpunkte $23^1/_2$ Grad nach Süden hinfällt, beim Untergange $23^1/_2$ Grad südlich vom Ostpunkte: mithin in die Gegend, welche am Westrande etwa die Stundenzahl $4^1/_2$, am Ostrande

---

*) Damit diese Belehrungen recht gelingen, muss der Lehrer die Handhabung der Scheibe in diesen sowie in den später folgenden Stellungen sorgfältig einüben. Wenn gar kein Irrthum stattfindet, so dass bei dem verschiedenartigen Sonnenaufgang und Sonnenuntergang der Schatten stets auf die richtige Zahl fällt, erzielt man einen überraschend guten Erfolg. Man vergesse nicht, dass der erste Eindruck bei solch einer neuen Belehrung der wichtigste ist; dass Fehler sich schwer ausmerzen lassen. Ich habe mich in einer bestimmten festen Stellung und Haltung zu diesem Zwecke 3 Tage lang täglich über 1 Stunde geübt. Man muss die Haltung, die Führung und Drehung der Scheibe so einüben, dass man fast gar nicht hinzusehen braucht.

$7^1/_2$ Uhr angibt. Da die Sonne aber dem Äquatorialbewohner das ganze Jahr hindurch täglich um 6 Uhr auf- und um 6 Uhr abends untergeht, so kann man die Stundeneintheilung dieser unserer Scheibe für den Äquator nur für den 21. März und den 22. September brauchen; denn an diesen beiden Tagen geht die Sonne dort wie überall auf der Erde um 6 Uhr im Ostpunkte auf und um 6 Uhr im Westpunkte unter. Wir meinen daher, dass man gut thun wird, die Belehrung über die Wanderung des Schattens eines Äquatorialbewohners für den 21. Juni und den 21. December ganz wegzulassen oder mit Hilfe einer besondern Scheibe auszuführen, auf der die auf unserer angebrachte Stundenbezeichnung fortgelassen ist. Auf dieser besondern Äquatorialscheibe — man kann sie ja so einrichten, dass sie auf die oben beschriebene heraufzulegen und wiederum leicht abzuheben ist — stehen am Rande im Osten und Westen nur die Zahlen 6; im Norden und im Süden 12. Die Wanderung des Schattenköpfchens unsers Stiftes bildet am 21. Juni vom Westrande, $23^1/_2$ Grad unter dem Westpunkte, aus eine nach Norden gekrümmte Bogenlinie. Der höchste Punkt derselben liegt südlich vom Stifte; der kurze Schatten desselben fällt nach Süden. Am 21. December wandert das Schattenköpfchen, $23^1/_2$ Grad nördlich vom Westpunkte beginnend, in einer nach Süden gekrümmten Bogenlinie bis $23^1/_2$ Grad vom Ostpunkte nördlich. Der höchste Punkt liegt nördlich vom Stifte; der kurze Schatten desselben fällt nach Norden.*)

In der oben beschriebenen Haltung, das Ende des Stabes gegen die Stuhllehne gestemmt und festgehalten, lässt sich auch leicht zeigen, wie für die Bewohner der nördlichen kalten Zone die Sonne allmählich am längsten Tage 20, 24 Stunden, dann Wochen, dann Monate lang ununterbrochen scheinen und, während die Scheibe rollt, scheinbar am Himmel über der Scheibe herumrollen muss. Ebenso leicht lässt sich das Abnehmen der Tage und das gänzliche Verschwinden der Sonne in den Wintermonaten zeigen.

Größere Schwierigkeit bereitet es, die Bewegung der Erdscheibe für einen Bewohner der gemäßigten Zone unter ziemlich hohen Breitengraden vorzuführen. Da bei uns hier in Ostpreußen die Erdscheibe am 21. Juni einen sehr großen Tagbogen und einen recht kleinen Nachtbogen beschreibt — in Memel 18 Stunden Tag, 6 Stunden

---

*) Wenn man diese beiden Bogenlinien neben der Nord-Südlinie und der Ost-Westlinie sich aufzeichnet, so kann man das Schattenköpfchen leicht sie entlang führen.

Nacht oder fast ununterbrochen Dämmerung — so reicht zur Darstellung der Schattenwanderung an diesem Tage der 35 cm lange Erdradius nicht aus. Man fasse daher den Stab unter der Scheibe mit Daumen, Zeigefinger und Mittelfinger wie eine Schreibfeder, die man senkrecht in Tinte tauchen will, und lasse den Rand der Scheibe auf dem Handknöchel des Zeigefingers leicht aufliegen. Wenn man, das Gesicht der Lampe zugekehrt, $1^1/_2$ m vom Tische entfernt, den Arm mit der so gehaltenen Scheibe ein wenig nach rechts oben ausstreckt, so kann man von dort aus z. B. für den 54. Breitengrad die Schattenwanderung am 21. Juni gut zeigen. Man möge sich den Stab verlängert bis zur Fußspitze denken. Dadurch erhält man die große Kugel, die zur rechten Darstellung jener Wanderung der Scheibe und des Schattens nothwendig ist. Da an diesem Tage der Nordpol der Sonne zugekehrt ist, so beschreibt die Scheibe bei der Drehung der Erde um sich selbst einen zur Sonne (hier zur Lampe) schräge liegenden Kreis; sie kehrt sich dabei von rechts oben allmählich der Sonne zu und abends wieder von ihr ab. Diese Drehung, auf der die richtige Wanderung des Schattens beruht, muss besonders sorgfältig geübt werden. Man zeige, die Scheibe mit ausgestrecktem Arme nach rechts oben haltend, dass die Gegend noch nicht von den Sonnenstrahlen beleuchtet wird, aber bereits das falbe Licht erhält, das wir als Dämmerung bezeichnen. An der Stelle, wo die Sonne dem Bewohner aufgeht, fällt der Schatten tief unter den Westpunkt nach Süden. Die Kinder lesen an der Scheibe ab, dass Sonnenaufgang um $3^1/_2$ Uhr morgens stattfindet. Nun wird die Scheibe stets mit ausgestrecktem Arme (bei festem Standpunkte) schräg nach der Lampe hingeführt, so dass sie um 12 Uhr mittags tiefer als die Lampe liegt. Während dieser Bewegung werden die Kinder durch Fragen veranlasst, aus der Wanderung des Schattens die Zeit zu erkennen, die verschiedenen aufeinander folgenden Tagesstunden von $3^1/_2$ Uhr morgens bis 12 Uhr mittags anzugeben. Von der tiefsten Stelle um 12 Uhr mittags lässt man die Scheibe langsam schräg nach links oben aufsteigen. Die Kinder geben dabei die Stunden des Nachmittags an und sehen, wie die Sonne erst um $8^1/_2$ Uhr abends untergeht. Die Scheibe wird dann im Dunkeln fortgedreht, um die rechts oben angefangene Kreisbahn zu vollenden. Für den 21. December muss diese Kreisbahn die entgegengesetzte schräge Lage erhalten, da die Spitze des Pols dann der Sonne abgekehrt ist und die Scheibe den kurzen Tagbogen und den sehr langen Nachtbogen beschreibt.

Nach diesen auf Anschauung beruhenden Belehrungen wird man selbst schwach begabte Kinder bereit finden, ihre Erkenntnis durch Beobachtungen der Schatten und ihrer Wanderung draußen in der Natur zu verfeinern und zu berichtigen, und der Lehrer wird die herzerfrischende Freude empfinden, zu sehen, dass sein Unterricht sich wahrhaft fruchtbringend erwiesen, die Schüler und Schülerinnen zur Selbstthätigkeit, zu selbständigem Beobachten und Denken angeregt hat.

Über den didaktischen Wert der modernen Sprache.

Von ***Paul Benndorf-Leipzig.***

Wenn in den verschiedenen Schulen die moderne Sprache, unter welcher wir hier die französische, bez. die englische verstehen, als Unterrichtsgegenstand einen berechtigten Platz einnimmt, so muss ihr ein nicht zu unterschätzender Wert innewohnen.

Welches ist der didaktische Wert?

Unter einem solchen kann nicht der Wert überhaupt, sondern nur derselbe für den Unterricht verstanden werden. Wenn gewisse Schulen einen Wert weniger für den Unterricht, d. h. für die formale Geistesbildung des Schülers, als einen Wert für das spätere Leben gelten lassen, dann richtet sich im Unterricht das Hauptaugenmerk auf die praktische Nützlichkeit, auf die Fertigkeit im Sprechen und im schriftlichen Gedankenausdruck; ebenso soll das Verständnis für die fremde Literatur gebildet werden. Das Ziel ist dann vorwiegend materiale Geistesbildung. Kann der didaktische Wert hierin bestehen? Nein! Wo die moderne Sprache als sprachliches Bildungsmittel getrieben wird, stellt sie sich der großen Hauptsache nach an Stelle der alten Sprachen. Sie hat demnach nur einen Wert für den Unterricht. Derselbe besteht aber zuerst darin, dass das Verständnis der Muttersprache gefördert wird.

Mit wie wenig Interesse der Schüler die Gesetze der eigenen Sprache betrachtet, wie sehr ermüdend und ungenießbar die Grammatik der Muttersprache ihm erscheint, erklärt sich daraus, dass er diese Sprache als solche versteht und ohne Mühe gebraucht, ohne sich freilich der Gesetzmäßigkeit und Ordnung der ausgesprochenen Gedanken bewusst zu sein. Durch die Betrachtung der fremden (modernen) Sprache fällt ein voller Lichtschein auf jene: das Sprachbewusstsein und das Interesse an der eigenen Sprache wird rege. Dies geschieht durch die Sprachvergleichung.

Es kommt hierbei zweierlei in Betracht. Einmal wird der Schüler einen in der fremden Sprache vorliegenden Satz nach gegebenen Regeln in seine Theile zerlegen — nachdem er die Bedeutung der Wörter kennt — um ihn in die Muttersprache zu übertragen; das ist die Analyse des Wortganzen. Das andere Mal übersetzt er in die fremde Sprache, indem er die einzelnen Ausdrücke der eigenen nach bestimmten Regeln zusammenstellt und aufeinander bezieht; das ist die Synthese des Verfahrens.*) Hat der Lernende die Regel auf den zu bildenden Satz richtig angewendet, die Form gefunden, so muss ihm das Bewusstsein der Sprachformen seiner Muttersprache nach und nach kommen: eine entschiedene Förderung des Verständnisses derselben.

Jede genaue Erkenntnis der Eigenthümlichkeiten, des Satzbaues, der Wortstellung in der modernen Sprache auf beiden genannten Wegen lenkt den Blick immer und immer wieder auf die eigene zurück. Dieselbe zieht den Schüler mehr als ehedem an, wird interessant. Die Gesetze, die Ordnung im Satzbau der fremden Sprache, gemessen mit der eigenen, lehrt ihn diese erst recht verstehen. Und gerade die moderne Sprache — wir denken beispielsweise an die französische Sprache, welche durch ihren Abstand von der deutschen und durch den inneren Bau einen vergleichenden Unterricht geradezu erfordert — besitzt im hinreichenden Maße die Eigenschaften, eine Vergleichung mit der Muttersprache vornehmen zu lassen. Darum ist eine grammatische Erlernung der modernen Sprache in der Schule Hauptsache, und der didaktische Wert beruht hierin. Nur durch sorgfältigste Vergleichung der Muttersprache mit der fremden wird jene richtig gewürdigt und erkannt.

Als weiteren wichtigen Punkt für die Förderung in der eigenen Sprache ist das Sprechen der modernen Sprache, d. i. die Aussprache der Wörter und Sätze, zu nennen. Der Schüler wird gezwungen, lautrichtig zu sprechen; das muss auf die Aussprache der Muttersprache ungemein günstig wirken. Der Dialekt wird entschieden unterdrückt, und ein lautrichtiges Sprechen gezeitigt. Ein Beispiel hierfür bietet jeder, der in fremder Zunge spricht; er drückt sich correcter in der eigenen aus, als der, welcher nur die Muttersprache redet.

Wenn man sonach einen großen Gewinn für die eigene Sprache aus der Erlernung der fremdsprachlichen Grammatik gezogen hat, so lässt sich auch beweisen, dass zweitens durch den Unterricht in der modernen Sprache die Intelligenz gebildet wird.

---

*) S. auch Waitz, Allgem. Pädagogik.

Der Schüler lernt neue Ausdrücke für concrete und abstracte Begriffe. Er bekommt neben der Benennung in der Muttersprache einen oder mehrere Namen; er wird zwar in den meisten Fällen immer zuerst in die eigene Sprache übersetzen, was ihm mit fremdem Worte genannt wird, oder was er liest, ehe er sich eine Vorstellung macht, doch wird letztere durch Wiederholung des betreffenden Ausdruckes später auch sofort entstehen, und der Lernende gewinnt durch wiederholte Betrachtungen doppelte Reihen von Benennungen, welche stärkend auf sein Vorstellungsvermögen wirken müssen.

Memoriren — also mehrmalige Auffassung durch wiederholte Betrachtung — von Wörtern (Vocabellernen), von Sätzen und zuletzt von solchen im Zusammenhang, d. i. ganze Lesestücke, schärfen das Einprägungs- und Erinnerungsvermögen (Reproduction) oder das Gedächtnis. Ein mechanisches Lernen darf darum nicht allein stattfinden, die fremden Wörter sollen kein hohler Klang sein.

Ein weiterer Schritt ist der, dass der Schüler unterscheidet; so zuerst bei der lexikalischen Vergleichung des fremden Wortes mit dem eigenen, oder umgekehrt. Sinnverwandte Ausdrücke (l'avis, l'opinion) kommen hierbei in Betrachtung. Unterscheiden ist aber schon denken, und wir erkennen ein wirksames intelligenzbildendes Mittel. Werden ganze Lesestücke gelernt, so folgen Ideen aufeinander, die sich wechselseitig stärken; die logische Zusammengehörigkeit lässt die Ausdrücke besser haften, und diese wieder kommen dann bei anderen Zusammenstellungen, logischer Anordnung im Satzbau und in der Wortstellung, in der Scheidung der Begriffe in Betracht. Hört der Schüler ein solches gelerntes Wort, so muss er urtheilen, welches unter dem Vorrathe seiner Vorstellungen diesem Zeichen entspricht. Mit diesem gefundenen Urtheile wird er die Vorstellung sich vergegenwärtigen, und umgekehrt, wenn er aus der eigenen Sprache in die fremde übertragen soll. Beim Urtheilen aber zeigt sich der Verstand; so zwingt die Erlernung der modernen Sprache den Lernenden immer und immer wieder, verständig zu denken: eine entschiedene Verstandesübung, welche die Urtheilskraft stärkt und den Scharfsinn entwickelt. Beim Verstehen der Sprachregeln erweitert sich das Feld des Denkens; denn das Gesetzmäßige wird erkannt und klar gestellt: „So und nicht anders muss ich construiren!" Dieser Vorgang, wie eine Beziehung unserer Gedanken aufeinander vor sich geht, wie wir dieselben verbinden und näher bestimmen, andere daraus gewinnen, combiniren, wie sich aus einem Körnlein der Halm mit Blättern und Blüten entwickelt, dies alles wirkt im

hohen Maße auf die Bildung der Intelligenz. Darin aber kann nur der didaktische Wert der modernen Sprache beruhen.

Das Interesse an der neuen Sprache erweckt im Schüler ein Gefühl der Lust, das ihn dazu anregt, seinen Wissenskreis in derselben zu erweitern. Er erblickt ein Ziel, das Ziel, der Sprache mächtig zu werden. Dies weckt in ihm das Kraftgefühl, welches den Willen stützt. Durch den Unterricht in der modernen Sprache wird also drittens die Willenskraft gestärkt.

Eine neue Formenwelt tritt zuerst an den Schüler heran. Er muss die Kraft zu erlangen suchen, sich in ihr zu bewegen, wie in der eigenen, sie zuletzt zu seinem Eigenthume zu machen. Gerade das Neue im Unterrichte, welches dargeboten wird, erregt in hohem Maße die Aufmerksamkeit — die willkürliche — welche, da sie beim Schüler erhalten werden muss, Kraftanstrengung erfordert. Das zweite aber ist das gewisse Ziel, das er unbedingt zu erreichen strebt. Wie es in physischer Hinsicht der Fall ist, dass, will man eine Last heben, sich die Krafft des Willens vorfinden muss, so auch in psychischer. Es gibt hier gewisse Hindernisse zu überwinden. Wir denken z. B. an den richtigen Gebrauch der Conjunctionen in der modernen Sprache, an die passende Anwendung der Präpositionen, an die Aussprache; das alles nimmt die Kraft des Willens in Anspruch und übt den Willen. Ist aber ein Ziel erreicht, so folgt ein neues — „das hast du vollbracht, du wirst das nächste auch erreichen.“ — Der Lernende bescheidet sich nicht bei einer Errungenschaft, er strebt weiter, und so kommt die Selbstthätigkeit zur Erscheinung, welche der Wille trägt. Der Schüler wird fortgesetzt in einer gewissen Spannung erhalten, neue Reizungen treten an ihn heran. Er schließt vom Vorhergehenden auf das Folgende und freut sich am Gefundenen. Er übt sich ohne weiteren Anstoß; er sucht die Ergänzungen zu dem noch nicht Bestimmten. „Die Willenskraft erstarkt mit jedem neuen Sieg, den sie erringt.“ Der Lernende, der soweit gefördert ist, bleibt auf halbem Wege nicht stehen. Der zu verarbeitende Stoff ist groß, das Feld der Bearbeitung ein weites. Wo bietet sich die Gelegenheit, diese vorgenannte Kraft mehr zu versuchen, als in der Erlernung der modernen Sprache? — Wie der Turner seine Muskeln übt, indem er zuerst geringe Lasten hebt und bewegt, dann immer größere begehrt und des Weiteren die Kräfte stärkt und stählt, so ist es auch in geistiger Beziehung. Das aber bezweckt der Sprachunterricht zunächst, und hierin beruht sein didaktischer Wert. Ist dieser aber in den drei behandelten Punkten zu

suchen, so erhellt daraus, dass der Lernende in dem Gewinn auch den Unterbau für die materiale Geistesbildung finden wird, d. i. ein Hineinleben in die geistigen und gemüthlichen Eigenthümlichkeiten der fremden Nationalität, die in der Sprache und Literatur eines Volkes uns concret entgegentreten.

Volksbildung und Lehrerstand.

*Von **Karl Turk-Hagen.***

Es ist eine oft ausgesprochene Ansicht: In den materiellen Strömungen der Gegenwart sind alle Ideale untergegangen; der Schwerpunkt unserer Volksstrebungen liegt auf dem wirtschaftlichen Gebiete. Aber nur eine oberflächliche Betrachtung lässt diese Auffassung zutreffend erscheinen; denn die sociale Frage, wie man gemeinhin unsere gesellschaftlichen Zustände bezeichnet, zielt nicht allein auf die wirtschaftliche Existenz der einzelnen Volksclassen hin; sondern sie umfasst unser gesammtes Culturleben. Die Arbeiterkreise wollen einerseits politischen Einfluss und materielle Besserstellung erringen; andererseits wollen sie aber auch Theil haben an dem geistigen Besitz der Menschheit. Darum bedarf neben der Brotfrage die Frage der allgemeinen Volksbildung einer zeitgemäßen Lösung. Eine Anbahnung derselben liegt in der Organisirung des Fortbildungswesens, welche aber nicht durch Gesetze und Verfügungen herbeizuführen ist, sondern hervorgehen muss aus dem freiwilligen Zusammenschluss aller Vereine, Stände und Berufsclassen, denen des Volkes Wol und Wehe, der Menschen Gesittung und Bildung wahre Herzenssache ist. Eine Centralstelle für die freien Bildungsbestrebungen in Deutschland besteht in der „Gesellschaft zur Verbreitung von Volksbildung“ (Generalsecretär Johannes Tews, Lehrer zu Berlin). Unter den Vereinen, welche in diesem Verbande besonders erfolgreich thätig sein können, müssen mit in erster Linie die Lehrervereine genannt werden. Der Lehrerstand hat ja die Aufgaben seiner weitergehenden volksbildenden Thätigkeit längst erkannt, in der pädagogischen Presse, in großen und kleinen Versammlungen viel darüber geredet — aber er könnte mehr handeln. Aus den Besprechungen hierüber treten immer zwei Forderungen als dringlich und wünschenswert hervor: Gründung von Bibliotheken, Veranstaltung von Volksunterhaltungs-

abenden. (Cf. Pædag. IV, 375. V, 315. 689. VIII, 184. XV, 441. XVI, 94.)

Für beide Einrichtungen vermag selbst ein kleiner Verein mit gutem Erfolge zu wirken, wofür das Nachfolgende einen erfreulichen Beweis liefert.

Zu Hagen in Westfalen besteht seit dem Jahre 1879 eine „Städtische Schulbibliothek“ (Lehrerbibliothek). Dieselbe wurde auf Anregung der Lehrer gegründet. Sie erhält von der Stadt einen jährlichen Zuschuss von 600 Mark und hat zur Zeit einen Bestand von 2500 Bänden. Der Vorstand dieser Bibliothek, welcher aus dem Kreisschulinspector und vier Lehrern besteht, richtete dann vom Jahre 1887 ab für die I. und II. Classen (Oberclassen) der sechsclassigen Schulsysteme Schülerbibliotheken ein und verwendete dazu jährlich 180 bis 200 Mark. Es wurde nun bald die Beobachtung gemacht, dass die Jugendschriften auch unter den erwachsenen Familiengliedern fleißige Leser fanden. Angeregt durch einen Vortrag über Volksbildung wurde darum die Errichtung von Volksbibliotheken ins Auge gefasst. Bei der Organisation derselben ging man von den bestehenden Classenbibliotheken aus. Dieselben wurden an den einzelnen Systemen vereinigt und zu zehn Volks- und Jugendbibliotheken erweitert. Zu diesem Zwecke bewilligte die Stadtvertretung mit großem Entgegenkommen namhafte Zuschüsse, welche sich auf jährlich 800, 1000 und jetzt auf 1200 Mark belaufen. (Von den beiden letzten Jahresbeiträgen sollen 200 bez. 600 Mark zur Einrichtung von Volksbibliotheken an den katholischen Volksschulen Verwendung finden.)

Die Gesammtleitung der Bibliotheken liegt in Händen des obengenannten Vorstandes, während die Verwaltung der einzelnen Bibliothek einem von den Lehrern des betreffenden Systems gewählten Collegen übertragen ist. Mit dem Vorstande vereinigt arbeiten die 10 Bibliothekare in der Büchercommission, welcher die Auswahl geeigneter Werke obliegt. Den Wünschen der Leser soll dabei möglichst Rechnung getragen werden. Die Bibliothekare sind außerdem Mitglieder des Prüfungs-Ausschusses für Jugendschriften. Derselbe wurde vom Hagener Lehrerverein eingesetzt und hat sich der bestehenden Vereinigung von Prüfungs-Ausschüssen 20 deutscher Lehrervereine angeschlossen. Organ dieser Vereinigung ist die „Jugendschriften-Warte“ (Schriftleitung: Paul Ziegler, Lehrer zu Berlin).

Der Bücherbestand in den 10 Bibliotheken beträgt fast 4000 Bände. Die am meisten begehrten Werke und Jugendschriften sind in 10 Exemplaren vertreten, während weniger verlangte Bücher unter

den einzelnen Bibliotheken nach Bedürfnis ausgewechselt werden können. Entnahme und Umtausch der Bücher wird in der Regel durch Schüler vermittelt. Für die Benutzung sind Lesekarten à 10 Pfg. zu lösen, welche zum Entleihen von 10 Büchern berechtigen. Unbemittelten wird das Lesegeld erlassen. Die Kinder, welche Ostern die Schule verließen, erhielten je eine Lesekarte geschenkt, um in ihnen das Interesse für bildende Lectüre wachzuhalten. Aus der Errichtung von Schülerbibliotheken ergibt sich ja mit Folgerichtigkeit, dass, wenn die Kinder mit dem Triebe zur selbständigen Weiterbildung entlassen werden, auch dafür gesorgt werden muss, dass ihnen später der passende Bildungsstoff geboten wird und leicht erreichbar bleibt. Diese beiden Gesichtspunkte sind bei der Organisation der Hagener Volks- und Jugendbibliotheken maßgebend gewesen, und die Zweckmäßigkeit der Decentralisation ist durch die Thatsache erwiesen, dass im verflossenen Jahre insgesammt 21 335 Bücher ausgegeben worden sind. Wie dieser gute Erfolg allen, die für die Volksbibliotheken gewirkt haben, Sporn und Trieb zu fernerer gemeinnütziger Thätigkeit ist, so möge er zu einer solchen auch weiteren Kreisen Anregung geben!

Mit großer Befriedigung kann der Hagener Lehrerverein auch auf die im verflossenen Winter veranstalteten fünf Volksunterhaltungsabende zurückblicken, welche ohne Ausnahme glänzend verliefen. Zur Vorbereitung dieser Abende wurde vom Lehrervereine eine besondere Commission gewählt, welche geeignete Kräfte heranzog, die Programme festsetzte und die geschäftlichen Angelegenheiten besorgte. Die Programme der einzelnen Abende waren durchweg nach denselben Gesichtspunkten aufgestellt; es wurde Mannigfaltiges geboten: Belehrende Vorträge, Vocal- und Instrumentalmusik, ernste und heitere Declamationen, turnerische Vorführungen und Liederspiele. Die fünf populär gehaltenen Vorträge waren verschiedenen Gebieten entnommen: 1. Kometen und Meteore. 2. Geschichte des Weihnachtsfestes. 3. Über Körperpflege. 4. Steinkohle. 5. Etwas über Erziehung. Als Redner traten ein Arzt und vier Lehrer auf. Außer dem Lehrer-Gesangvereine wirkten mit: die Stadtkapelle, vier Gesangvereine, ein Turnverein und zwei Bühnenvereine. Als Eintrittsgeld wurden für das Programm mit den Liedertexten 20 Pfg. erhoben. Der Zudrang war aber so groß, dass aus diesen Einnahmen nicht nur die bedeutenden Kosten gedeckt werden konnten, sondern dass noch ein Überschuss von 140 Mark erzielt wurde, welcher im nächsten Winter für Veranstaltung kostspieligerer Darbietungen Verwendung finden soll. Un-

vergleichbar höher als der materielle steht aber der ideale Erfolg. Wenn von den rund 6000 Besuchern der fünf Abende auch nur 1 % den gewohnten Sonntagsausschweifungen abgewonnen und auf edlere Ziele hingelenkt worden wäre, wahrlich, die aufgewendete Mühe würde reichlich belohnt sein. Und wenn auch in nur wenigen Herzen Funken gegenseitiger Achtung und aufrichtiger Menschenliebe entzündet wären, sie müssten einigend wirken gegenüber den gesellschaftlichen Absonderungsbestrebungen unserer Tage. Dass aber die Abende geeignet sind, auf eine sociale Aussöhnung hinzuwirken, wird jeder zugeben, der beobachtet hat, mit welcher Aufmerksamkeit alle dem belehrenden Vortrage folgten, wie sie den Tönen musikalischer Vorführungen lauschten, wie dankbar, innerlich gehoben und befriedigt alle den Saal verließen.

Außer dem allgemein erziehenden Einfluss haben die Unterhaltungsabende für den Lehrerstand noch eine besondere Bedeutung. Sie bilden ein geeignetes Mittel, gute Beziehungen zwischen Schule und Haus zu pflegen, Ansehen und Einfluss der Lehrer zu heben und die guten Erfolge ihrer Thätigkeit zu sichern. Die Wirksamkeit des Volksschullehrers ist doch nicht begrenzt durch die vier Wände des Schulzimmers und hört nicht auf mit der Entlassung der Schüler; es ist eine unabweisbare Pflicht seines Erzieherberufes, auch dafür Sorge zu tragen, dass die Saat des Guten und Schönen, des Wahren und Edlen im spätern Leben bewahrt bleibe, wachse und gute Früchte bringe, Früchte wahrer Religiosität und humaner Gesittung. In seinem erweiterten Berufskreise wird dann der Volksschullehrer ein Volkslehrer.

Verwaltung und Aufsicht des niederen Schulwesens in Frankreich.

Von ***Hugo Schmidt****-Hagen.*

Die Verwaltung des französischen Schulwesens liegt einerseits in den Händen von staatlichen Verwaltungsbeamten (Präfecten, Maires); andrerseits sind an derselben größere Körperschaften betheiligt, deren Mitglieder zum Theil wählbar sind, zum Theil vom Unterrichtsminister ernannt werden. Die Schulaufsicht üben vom Staate angestellte Inspectoren aus, die aus dem Lehrerstande genommen werden und in einer Prüfung die Qualification für dieses Amt nachgewiesen haben müssen.

An der Spitze des gesammten Schulwesens steht der Minister des öffentlichen Unterrichts. Seine Befugnisse beziehen sich sowol auf Verwaltungsangelegenheiten, als auch auf Streitsachen. Der Unterrichtsminister unterbreitet dem Präsidenten der Republik Vorschläge für die Besetzung der Unterrichtsdirectoren- und Generalschulinspectoren-Stellen; er ernennt seine Ministerialbeamten, die Schulinspectoren, das gesammte Unterrichtspersonal an den Normalschulen (Seminaren) und die Directoren und Oberlehrer (professeurs) an den höheren Volksschulen. Er hat auch das Recht, Beschlüsse und Verfügungen der unter ihm stehenden Behörden aufzuheben, die auf das Schulwesen bezüglichen Gesetzesbestimmungen zu interpretiren resp. zu erweitern. In Conflictssachen ist die Entscheidung des Ministers anzurufen, z. B. bei Einwendungen, die gegen die Wahl von Mitgliedern in die Schulverwaltungskörperschaften gemacht werden, bei Absetzung eines Lehrers durch Verfügung des Präfecten, bei Meinungsverschiedenheiten, die zwischen dem Präfecten und dem Akademie-Inspector betreffs Anstellung und Versetzung von Lehrern und Lehrerinnen an Volks- und Mutterschulen entstehen. Über dem Unterrichtsminister steht als letzte Berufungsinstanz der Staatsrath (eine Vereinigung von Gerichtsbeamten unter Vorsitz des Justizministers), dessen Entscheidung gegen ministerielle Verfügungen in Conflictssachen angerufen werden kann.

Dem Unterrichtsminister zur Seite steht der „obere Rath" (conseil supérieur) als höchste Verwaltungskörperschaft für das gesammte Schulwesen. In früheren Zeiten bestand der obere Rath aus Mitgliedern der großen Staatskörperschaften (les grands corps d'Etat, d. s. die beiden Kammern, der Staatsrath, der Cassations-Gerichtshof etc.), aus Vertretern des Instituts (Institut de France, d. i. die Vereinigung der fünf Akademien), aus Juristen, Geistlichen und Schulmännern. Sämmtliche Mitglieder wurden vom Präsidenten der Republik ernannt. Da nur wenige Schulmänner dieser Körperschaft ange-

hörten, so waren sie fast ohne Einfluss auf die Beschlüsse derselben. Durch das Gesetz vom 27. Februar 1880 ist die Zusammensetzung des oberen Raths eine andere geworden. Zu demselben gehören jetzt außer 13 auf Vorschlag des Unterrichtsministers vom Präsidenten ernannten Mitgliedern 38 Beamte des höheren und mittleren Schulwesens, welche von ihren Collegen gewählt werden, und 6 Beamte des niederen Schulwesens. Die letzteren werden von den Generalschulinspectoren, den Generalschulinspectorinnen, dem Unterrichtsdirector, den Akademie- und Schulinspectoren, den Leitern und Leiterinnen der Seminare und höheren Volksschulen und von den zu den Departementsräthen gehörenden Lehrern und Lehrerinnen für eine Amtsperiode von vier Jahren gewählt. Diese sechs Vertreter des niederen Schulwesens in dem oberen Rath sind für die Periode von 1892—1896 ein Generalschulinspector (es ist der auch in Deutschland bekannte M. Jost), ein Akademie-Inspector, ein Schulinspector, zwei Seminardirectoren und ein Schuldirector. So führte das oben erwähnte Gesetz wichtige Veränderungen in der Zusammensetzung des oberen Rathes herbei: 1. Die Geistlichkeit ist aus dieser Körperschaft verdrängt. 2. Der bei weitem größte Theil setzt sich aus Vertretern des Lehrerstandes zusammen. 3. Dieselben werden von ihren Collegen gewählt.*)

Der obere Rath ist in Verwaltungsangelegenheiten eine berathende Körperschaft, in Streitsachen ein wahres Tribunal. An ihn wendet sich der Unterrichtsminister um Ertheilung von Rathschlägen, die sich auf Unterrichtsprogramm und Unterrichtsmethode, auf Prüfungsordnungen und Prüfungsverfahren, auf alle das öffentliche Schulwesen betreffenden Verwaltungsangelegenheiten erstrecken. Der obere Rath gibt seine Meinung darüber ab, wie der Unterricht in den Privatschulen zu überwachen ist, welche Bücher zur Einführung an diesen Anstalten geeignet sind, welche Bücher als gegen Moral, Verfassung und Gesetze verstoßend nicht eingeführt werden dürfen. Er befindet über Gesuche von ausländischen Lehrern um Verleihung des Bürgerrechts, um Dispensation von den gesetzlich vorgeschriebenen Prüfungen, um Ertheilung der Erlaubnis zum Unterrichten. In Streitsachen entscheidet der obere Rath als letzte Instanz über Beschlüsse des Departementsraths, einer für jedes Departement eingesetzten Verwaltungskörperschaft des niederen Schulwesens, wenn derselbe z. B. die Eröffnung einer Privatschule untersagt oder über einen Lehrer die Interdiction ausgesprochen hat. (Ein Lehrer, welcher durch Interdiction aus dem Schuldienste entlassen ist, kann weder an einer öffentlichen, noch an einer Privatschule jemals wieder eine Anstellung erhalten.) Der obere Rath hält nicht ständige Sitzungen ab; er wird je nach Bedürfnis vom Unterrichtsminister zu verschiedenen Zeiten berufen.

Das Unterrichtsministerium gliedert sich in drei Ressorts: 1. das höhere Schulwesen (enseignement supérieur), 2. das mittlere (ens. secondaire), 3. das niedere Schulwesen (ens. primaire). Zum ersten Ressort gehören die Hochschulen (facultés), zum zweiten die Gymnasien (lycées und collèges), zum dritten die Lehrer- und Lehrerinnen-Seminare (écoles normales), die Mutterschulen (écoles maternelles), die niederen Volksschulen (éc. primaires élémentaires) und die höheren Volksschulen (éc. prim. supérieures). Für jede der drei Sectionen des Unterrichtswesens ist ein berathendes Comité (comité consultatif) ein-

*) Die Volksschullehrer aber sind direct **nicht** vertreten. D. R.

gerichtet. Das Comité für das niedere Schulwesen besteht aus den Generalschulinspectoren, einer Generalschulinspectorin und einigen vom Minister ernannten höheren Beamten. Die Mitglieder dieses Comités werden in verschiedenen Zeiten zu Sitzungen einberufen, um über Angelegenheiten des niederen Schulwesens ihre Meinung abzugeben. Der Vorsitzende ist der Unterrichtsdirector (directeur de l'enseignement primaire). Er leitet und verwaltet das gesammte niedere Unterrichtswesen mit einer Reihe von Beamten (Chefs, Unterchefs, Secretäre etc.), welche auf sechs Büreaus vertheilt sind.

Da der Unterrichtsdirector nicht in der Lage ist, die Schulen seines Ressorts selbst zu inspiciren, so sind zur Beaufsichtigung derselben sechs Generalschulinspectoren (inspecteurs généraux) angestellt, welchen jährlich vom Unterrichtsminister ein bestimmter, eine Reihe von Departements umfassender Bezirk zugewiesen wird. Ihre Inspection erstreckt sich besonders auf die Seminare und höheren Volksschulen. Selbstverständlich haben sie auch das Recht, die niederen Volksschulen zu revidiren. In besonderen Berichten theilen sie dem Minister die Beobachtungen und Resultate ihrer Inspectionsreisen mit. Sie bilden, wie schon oben erwähnt, einen Theil des berathenden Comités. Der Minister hört ihre Ansicht, wenn es sich um Ordensverleihungen an Seminardirectoren und Seminarlehrer handelt. An sie wendet er sich um Ertheilung von Rathschlägen für die Zusammensetzung der Commissionen, welche die höheren Prüfungen (die Prüfung für Directoren und Lehrer an Seminaren und höheren Volksschulen, für Schulinspectoren) abhalten. Bei diesen Prüfungen führt jedesmal ein Generalschulinspector den Vorsitz. Gemeinschaftlich stellen die Generalschulinspectoren jährlich die Avancementsliste der Schulinspectoren fest. Den sechs Generalschulinspectoren steht nicht das Recht zu, sämmtliche Unterrichtsfächer der Seminare und Volksschulen zu inspiciren. Für die Beaufsichtigung des Zeichen-, Gesang-, Handarbeits- und fremdsprachlichen Unterrichts, der Musik und der gymnastischen Übungen sind besondere Inspectoren angestellt. Die Inspection der Mutterschulen ist vier Generalschulinspectorinnen anvertraut, welche vom Minister jährlich ihre Bezirke angewiesen erhalten. Eine Dame kann nur dann zur Generalschulinspectorin ernannt werden, wenn sie mindestens 35 Jahre alt, 5 Jahre im öffentlichen oder Privatschuldienst thätig gewesen ist und in einer besonderen Prüfung ihre Qualification nachgewiesen hat.

Frankreich ist in 17 größere Schulbezirke eingetheilt, welche Akademien genannt werden und etwa die Größe einer preußischen Provinz haben. An der Spitze einer Akademie steht ein Rector (recteur d'académie), welcher vom Präsidenten der Republik ernannt wird. Neben dem Inspectionsrecht, das sich auf alle Kategorien von Schulen ihrer Akademie erstreckt, liegt den Rectoren besonders die Verwaltung des Seminarwesens ob. Sie machen jährlich dem Unterrichtsminister Vorschläge betreffs Anzahl der aufzunehmenden Seminaristen ihrer Akademie, nachdem sie vorher die Ansicht der Departementsräthe entgegen genommen haben. Sie ernennen die Ärzte, welche die Schüler vor der Aufnahme ins Seminar zu untersuchen haben. Sie setzen die Commissionen für die Lehrerprüfungen ein, ein Recht, das früher den Departementsräthen zustand. Ferner genehmigen sie die innere Ordnung der Seminare und ernennen die Mitglieder des Verwaltungsraths für diese Anstalten. Was die übrigen Schulen ihrer Akademie anbetrifft, so haben die Rectoren neben dem Inspectionsrecht die besondere Aufgabe, darüber zu wachen, dass die gesetzlichen Bestimmungen

in der richtigen Weise ausgeführt werden, dem Minister Vorschläge zur Verbesserung der Unterrichtsmethode zu machen etc. Sie ernennen die Prüfungscommissionen zur Vertheilung der Börsen (Unterstützungen) an unbemittelte Schüler und zur Ertheilung des niederen und höheren Volksschulzeugnisses. Sie genehmigen für jedes Departement ihrer Akademie das Verzeichnis der für die öffentlichen Volksschulen geeigneten Schulbücher. Die Verzeichnisse werden von den Lehrern selbst aufgestellt. Zu diesem Zwecke findet jährlich in jedem Canton eine Conferenz der Lehrer und Lehrerinnen statt, in welcher unter den Schulbüchern eine geeignete Auswahl getroffen wird. Ein Verzeichnis der ausgewählten Bücher wird dem Akademie-Inspector überreicht; derselbe lässt durch eine aus dem Seminardirector und aus Seminarlehrern bestehende Commission die Verzeichnisse prüfen. Werden dieselben für mangelhaft und ungeeignet befunden, so gelangen sie mit entsprechenden Bemerkungen an die Cantons-Conferenzen zurück, in welchen sie einer nochmaligen Discussion unterzogen werden. Nimmt die Commission die Verzeichnisse an, so werden sie zu einem Hauptkatalog zusammengestellt, welcher, nachdem er die Genehmigung des Rectors der Akademie erhalten hat, für die Schulen des Departements festgesetzt ist, und keine andern, als die im Katalog enthaltenen Bücher können in den Schulen eingeführt werden.

Zu einer Akademie gehören mehrere Departements. (Die französische Republik besteht aus 86 Departements, 362 Arrondissements, 2900 Cantons, 36000 Communen.) Der erste Verwaltungsbeamte eines Departements ist der Präfect, welcher auch in Angelegenheiten des niederen Schulwesens eine nicht unbedeutende Rolle spielt. Ihm ist durch das Gesetz von 1850 das Recht der Anstellung, Versetzung und Absetzung der Lehrer und Lehrerinnen gewährleistet. Auch die neuen Schulgesetze von 1886 haben zwar dem Präfecten diese Rechte gelassen, obgleich es der Wunsch des größeren Theiles der Lehrerschaft war, dass sie den Akademie-Rectoren übertragen würden. Jedoch haben diese Rechte, die früher ziemlich unbeschränkt waren und die Lehrer der Willkür der Präfecten preisgaben, bedeutende Einschränkungen erfahren. Die anzustellenden Lehrer und Lehrerinnen kann der Präfect nur aus der Zahl derjenigen nehmen, welche auf der vom Departementsrath aufgestellten Liste stehen und vom Akademie-Inspector vorgeschlagen werden. Auch bei der Versetzung und Absetzung eines Lehrers kommt es in erster Linie auf die Ansicht des Akademie-Inspectors und des Departementsraths an. Bezüglich der Decorationen der Lehrer an öffentlichen Schulen macht der Präfect dem Unterrichtsminister geeignete Vorschläge. Als Vorsitzender des Departementsraths hat er Gelegenheit, bei der Gründung und Ausstattung der öffentlichen Schulen und bei der Einrichtung neuer Classen seinen Einfluss geltend zu machen.

Diese Rechte der Präfecten in Sachen der Schulverwaltung stehen nicht auch den Unterpräfecten, den obersten Verwaltungsbeamten der Arrondissements, zu. Sie können von den Schulinspectoren keine schriftlichen Berichte über die Schulen ihres Arrondissements einfordern; nur ausnahmsweise können ihnen dieselben mündlich über den Zustand des Schulwesens Bericht erstatten. Die Ausführung der die Anstellung, Versetzung und Absetzung der Lehrer und Lehrerinnen betreffenden Beschlüsse des Präfecten ist nicht ihre Sache, sondern die der Akademie- und Schulinspectoren.

Der Chef des Schulwesens eines Departements ist der Akademie-Inspector

(inspecteur d'académie), in dessen Händen die gesammte departementale Schulverwaltung centralisirt ist. Alle Angelegenheiten, welche sich auf den Primärunterricht beziehen, werden theils von ihm selbst geregelt, theils thut er zur Regelung derselben die einleitenden Schritte, indem er hierauf bezügliche Berichte je nach der Angelegenheit entweder an den Rector der Akademie oder an den Präfecten des Departements sendet. Die Befugnisse des Akademie-Inspectors sind durch die neuen Schulgesetze bedeutend erweitert worden und zwar auf Kosten der Rechte des Präfecten. Die Akademie-Inspectoren allein haben das Recht, die Lehrer provisorisch anzustellen und ihnen die provisorische Anstellung wieder zu nehmen, dem Präfecten die Lehrer zur definitiven Anstellung, zur Versetzung und Absetzung vorzuschlagen, den Tadel und Verweis über die Lehrer auszusprechen. Sie haben das Vorschlagsrecht für die Vertheilung der staatlichen Börsen; sie bestimmen die schriftlichen Themen für die Lehrerprüfungen. In bestimmten Fällen können sie ihr Veto gegen die Gründung von Privatschulen einlegen, ein Recht, das früher nur den Präfecten zustand. Was das Beaufsichtigungsrecht der Akademie-Inspectoren anlangt, so erstreckt sich dasselbe auf alle Schulen jeder Kategorie innerhalb ihres Departements. Die Erweiterung der Befugnisse des Akademie-Inspectors hat das französische Schulwesen dem Ziele näher gebracht, die Leitung des Primärunterrichts eines Departements, die jetzt noch der Präfect und der Akademie-Inspector inne haben, einer einzigen Person und zwar einem Schulmanne zu übertragen.

Wie der obere Rath als Verwaltungskörperschaft für das gesammte Schulwesen des ganzen Staates eingesetzt ist, so liegt die Verwaltung des niederen Schulwesens eines jeden Departements dem Departementsrath (conseil départemental) ob. Nach dem Gesetz von 1854 bestand der Departementsrath aus dem Präfecten, dem Akademie-Inspector, einem vom Minister ernannten Schulinspector, dem Bischof, einem vom Bischof bestimmten katholischen Geistlichen, einem protestantischen oder einem reformirten Geistlichen, einem Mitgliede der jüdischen Gemeinde, einem Staatsanwalt, einem Richter und vier anderen Mitgliedern, die vom Unterrichtsminister ernannt wurden. Die Lehrerschaft war also in dieser Körperschaft durch Mitglieder aus ihrem Stande nicht vertreten. Das neue Schulgesetz von 1886 hat dem französischen Volksschullehrerstande die ihm gebürenden Rechte in der Schulverwaltung eingeräumt. Nach diesem Gesetz ist die Zusammensetzung des Departementsraths jetzt folgende: der Präfect als Vorsitzender, der Akademie-Inspector als zweiter Vorsitzender, vier Mitglieder des Generalraths, welche von ihren Collegen gewählt werden (der Generalrath ist eine von der Bevölkerung des Departements gewählte Körperschaft, welche das jährliche Budget für das Departement festsetzt), der Leiter und die Leiterin des Lehrer- resp. Lehrerinnen-Seminars, zwei vom Minister ernannte Schulinspectoren, zwei Volksschullehrer und zwei Volksschullehrerinnen. Die vier letzteren Mitglieder werden von den definitiv angestellten Lehrern resp. Lehrerinnen des Departements gewählt und entweder aus der Zahl der Leiter resp. Leiterinnen der mehrclassigen Schulen oder aus der Zahl der pensionirten Lehrer und Lehrerinnen genommen. Wenn über Streit- oder Disciplinarsachen verhandelt wird, welche Privatschulen betreffen, so müssen zwei Mitglieder des Privatunterrichts, ein Geistlicher und ein Laie, zur Berathung hinzugezogen werden. Die Mitglieder werden für drei Jahre gewählt.

Der Departementsrath ist ein äußerst wichtiges Rad in der Verwaltungsmaschine des französischen Schulwesens. Seine Befugnisse erstrecken sich auf Unterrichts-, Disciplinar- und Verwaltungsangelegenheiten. Er hat darüber zu wachen, dass die vom „oberen Rath" erlassenen Verfügungen über Programm und Methode des Unterrichts in den Schulen seines Bezirks beachtet werden. Er erlässt Reglements über die innere Ordnung in den niederen Schulen und regelt die ärztliche Untersuchung der Schüler. Jedes Jahr hat der Akademie-Inspector dem Departementsrath über den Zustand und die Mängel der Schulen einen Bericht vorzulegen, welcher einer Discussion unterzogen wird. Der Departementsrath stellt jährlich ein Verzeichnis der Lehrer und Lehrerinnen auf, welche sich um eine definitive Anstellung in dem Departement bewerben. Im Departementsrath finden auch die Verhandlungen über die Absetzung der Lehrer statt. Die Festsetzung der Lehrergehälter unterliegt nicht den Beschlüssen dieser Körperschaft, da die Dotation gesetzlich geregelt ist. Ferner gehört zu den Amtsobliegenheiten des Departementsraths, in jeder Commune die Zahl, Kategorie und Lage der niederen Schulen zu bestimmen. Er entscheidet darüber, ob eine Schule dem Bedürfnisse der Zeit nicht mehr entspricht und eingehen soll, wo neue Schulen gebaut und neue Classen eingerichtet werden müssen. Stellt sich das Bedürfnis heraus, dass eine neue Schule gegründet werden muss, deren Erbauungskosten die Gemeinde zu tragen hat, so schickt der Akademie-Inspector dem Präfecten einen hierauf bezüglichen Bericht ein. Der Präfect fordert den Bürgermeister der betreffenden Gemeinde auf, innerhalb eines Monats im Gemeinderath einen Beschluss darüber herbeizuführen, ob derselbe sich zur Errichtung der Schule bereit erklärt. Wenn der Gemeinderath einen ablehnenden Beschluss fasst oder die gesetzliche Frist von einem Monat verstreichen lässt, so trägt der Präfect die Angelegenheit in der nächsten Sitzung dem Departementsrath vor. Beschließt der Departementsrath die Gründung der Schule, so wird sie, nachdem der Unterrichtsminister seine Genehmigung ertheilt hat, auf Gemeindekosten gebaut. Dasselbe Verfahren ist für die Errichtung neuer Classen an bestehenden Schulen gesetzlich vorgeschrieben. Was die Beaufsichtigung der Schulen durch Mitglieder des Departementsraths betrifft, so erstreckt sich dieselbe nur auf die äußeren Angelegenheiten und darf nur von solchen Mitgliedern ausgeübt werden, die von ihren Collegen dazu besonders autorisirt sind. Sind diese Mitglieder Lehrer an öffentlichen Schulen, so ist es ihnen nicht gestattet, die Privatschulen zu inspiciren, um jeden Verdacht der Parteilichkeit zu vermeiden.

So vereinigt der Departementsrath die Befugnisse der Schulvorstände (Schuldeputationen) und zum großen Theil auch diejenigen des Regierungs-Collegiums in sich. Die hohe Bedeutung des Departementsraths für die Entwicklung des Schulwesens liegt einerseits darin, dass die Vertreter des Lehrerstandes die Majorität haben (denn die Seminardirectoren und Schulinspectoren sind aus dem Lehrerstande hervorgegangen), dass er andrerseits für einen größeren Schulbezirk eingesetzt ist und nicht in jeder Schulgemeinde eine mit diesen Rechten ausgestattete Körperschaft besteht. Somit können locale Interessen keine Geltung erlangen; der allgemeinen Volksbildung dienende Principien sind allein maßgebend für die Beschlüsse dieser Körperschaft.

Damit der Departementsrath über das Schulwesen einer jeden Gemeinde genau informirt wird, wählt er für jeden Canton einige Delegirte (délégués

cantonaux), welche sich persönlich von dem Zustande der einzelnen Schulen zu überzeugen haben. Sie stellen gewissermaßen die Vermittelung zwischen dem Gemeinde- und dem Departementsrath her. Sie halten regelmäßig Sitzungen ab, in welchen sie ihre Erfahrungen gegenseitig austauschen. Ihre Beobachtungen und Vorschläge theilen sie dem Schulinspector mit, welcher sie weiter an den Akademie-Inspector berichtet. Auch haben die Cantonal-Delegirten das Recht, mit berathender Stimme an den Sitzungen des Departementsraths theilzunehmen, wo ihre Berichte und Vorschläge erörtert werden.

In jeder Schulgemeinde besteht eine Schulcommission (commission scolaire). Sie setzt sich aus dem Bürgermeister, einem Cantonal-Delegirten und einer Anzahl von Gemeindemitgliedern zusammen. Die Schulcommission ist zu dem Zwecke eingesetzt, um die auf den Unterrichtszwang bezüglichen gesetzlichen Bestimmungen zu überwachen. Ihre Aufgabe besteht darin, jährlich die Liste der schulpflichtigen Kinder des Orts aufzustellen, die monatlich eingereichten Versäumnislisten zu prüfen und nöthigenfalls Bestrafung der Eltern zu beantragen. Der Schulcommission steht auch das Recht zu, die Kinder zur Unterstützung der Eltern bei den häuslichen und ländlichen Arbeiten für einige Zeit vom Schulbesuch zu dispensiren. Der Vorsitzende der Commission ist der Bürgermeister (maire). Neben dem Inspectionsrecht der externen Schulangelegenheiten seiner Commune hat er die besondere Pflicht, für die Errichtung und Instandhaltung der Amtswohnungen der Lehrer und Lehrerinnen Sorge zu tragen.

Unter dem Akademie-Inspector stehen die Schulinspectoren (inspecteurs primaires) als seine Mitarbeiter. Der Regel nach soll für jedes Arrondissement ein Schulinspector angestellt werden. Dicht bevölkerte Arrondissements aber und solche mit schlechten Verkehrsverbindungen sind in mehrere Inspectionsbezirke eingetheilt. Die Schulinspectoren recrutiren sich aus dem Lehrerstande. Sie müssen in einer besonderen Prüfung ihre Qualification nachgewiesen haben, und erhalten ein Zeugnis zur Befähigung (certificat d'aptitude à l'inspection). Zu dieser Prüfung können nach dem Ministerial-Erlass vom 15. Januar 1894 auch definitiv angestellte Volksschullehrer zugelassen werden, wenn sie wenigstens zehn Jahre im öffentlichen Schuldienst thätig gewesen sind. Wenn auch den Schulinspectoren in Verwaltungsangelegenheiten eine bedeutende Stellung eingeräumt ist, so haben sie doch in keinem Falle die Entscheidung. Sie nehmen nur die Thatbestände auf und fügen ihre Meinung hinzu. An den Sitzungen der Cantonal-Delegirten und Schulcommissionen nehmen sie mit berathender Stimme theil. Einige Male im Jahre halten sie mit ihren Lehrern Conferenzen ab. Sie führen den Vorsitz bei den Prüfungen zur Ertheilung des Volksschulzeugnisses (certificat d'études primaires). Alle Angelegenheiten, welche sich auf die Gründung von öffentlichen Schulen, auf Schulbauten, auf die Eröffnung von Privatschulen, die Einrichtung von Schulcassen, auf Gesuche der Lehrer um Gründung von Pensionaten etc. beziehen, werden von ihnen geprüft. Sie geben ihre Meinung ab über die Anstellung und das Aufrücken der Lehrer und Lehrerinnen an öffentlichen Schulen, über Auszeichnungen derselben und über die Strafen, welche über sie verhängt werden. Ihre Inspection ist, wie diejenige der Inspectoren und Rectoren der Akademie, eine unbeschränkte. Über jede stattgefundene Revision haben sie innerhalb vierzehn Tagen dem Akademie-Inspector einen Bericht einzuschicken, welcher aus zwei Theilen

bestehen muss. Der erste Theil umfasst Mittheilungen über Schulgebäude und Classenzimmer, über Lehrmittel, über die Unterrichtsresultate in den einzelnen Classen, Beobachtungen über den Gang des Unterrichts und eine Angabe der einzuführenden Verbesserungen. Der zweite Theil enthält Notizen über das Lehrpersonal, über die berufliche Tüchtigkeit einer jeden Lehrperson. Die Schulinspectoren haben sich auch über den Zustand der Schulbibliotheken zu informiren. Schon das Gesetz vom 1. Juni 1862 schrieb vor, dass in jeder Schule eine Bibliothek eingerichtet werden sollte, deren Bücher sowol von den Schülern als auch von den Eltern entliehen werden könnten. Im Jahre 1888 bestanden in Frankreich 35000 Schulbibliotheken, und mehr als $5^1/_2$ Millionen Bücher waren in dem einen Jahre ausgeliehen worden.

In den meisten Departements unterstehen die Mutterschulen der Aufsicht der Schulinspectoren; jedoch sind zur Beaufsichtigung dieser Anstalten auch besondere Inspectorinnen angestellt, welchen gewöhnlich mehrere Departements zugewiesen sind. Diese Damen können nur dann eine Anstellung erhalten, wenn sie dreißig Jahre alt sind, drei Jahre im öffentlichen Schuldienst zugebracht haben und ein Befähigungszeugnis besitzen (certificat d'aptitude à l'inspection des écoles maternelles).

Die Mitglieder des Departementsraths, die Cantonal-Delegirten und die Bürgermeister sind nicht berechtigt, die Schulaufsicht in der Ausdehnung auszuüben, in welcher sie den Generalschulinspectoren, Rectoren und Inspectoren der Akademie und Schulinspectoren vorzunehmen gestattet ist.

Ihre Inspection darf sich nur auf den Zustand der Schulräume, das Inventar, die Führung der Schüler und die hygienischen Vorschriften, nicht aber, wie das Decret vom 18. Januar 1887 ausdrücklich bestimmt, auch auf den Unterricht selbst erstrecken. Den Präfecten und Unterpräfecten muss der Eintritt in jede öffentliche Schule ihres Departements resp. Arrondissements gestattet werden, ohne ihnen damit zugleich irgend ein Recht der Inspection weder der äußeren noch der inneren Angelegenheiten einzuräumen. Außer den vorhin genannten Behörden hat niemand die Befugnis, in irgend einer Gestalt eine Aufsicht über die öffentlichen Schulen auszuüben. Die Artikel des Gesetzes von 1850, welche den Geistlichen das Recht der Aufsicht, Überwachung und sogar der Leitung der Volks- und Mutterschulen zuerkannten, sind durch das Gesetz vom 28. März 1882 aufgehoben worden.

Pädagogische Rundschau.

Aus dem Großherzogthum Hessen. Die diesjährige Delegirten- und Generalversammlung des „Hessischen Landeslehrervereins“ fand am 4. und 5. Juni zu Bingen a. Rh. statt. Die Delegirtenversammlung war vertreten durch 140 Delegirte aus 103 Bezirks-Lehrervereinen, außerdem waren noch zahlreiche Lehrer aus allen Gauen des Hessenlandes anwesend. Eine Vorstandssitzung war der Delegirtenversammlung vorausgegangen, ebenso eine Vorbesprechung der Delegirten bezüglich der Wahl der Vorstandsmitglieder. Beim Beginn der eigentlichen Verhandlungen hielt der Vereinsobmann, Herr Oberlehrer Backes zu Darmstadt, eine treffliche Begrüßungsrede, in welcher die Aufgabe freier Lehrervereine in der Gegenwart nachgewiesen wurde. Herr Hildebrand-Kaiserslautern, Vorstand des pfälzischen Lehrervereins, überbrachte die Grüße seines Vereins. Nach Feststellung der Delegirtenliste erstattete der Vorsitzende den Jahresbericht des „Landeslehrervereins“ sowie des damit verbundenen „Vereins provisorisch angestellter Lehrer zur gegenseitigen Unterstützung in Krankheitsfällen“. Der „Landeslehrerverein“ zählte am 1. Januar 1895 = 2595 Mitglieder (+ 13). Starkenburg hat 40 Bezirksvereine mit 1130 Mitgliedern, Rheinhessen 22 Bezirksvereine mit 630 Mitgliedern, Oberhessen 43 Bezirksvereine mit 807 Mitgliedern, 28 Mitglieder gehören keinem Bezirksvereine an. Die 105 Bezirksvereine besitzen im ganzen 142 Delegirte. Der „Schulbote für Hessen“ (Redaction: Herr Schulinspector Scherer-Worms), das Vereinsorgan, erscheint in 3000 Exemplaren. Der Unterstützungsverein zählte im letzten Jahre 436 Mitglieder (390 im Vorjahre). An zehn erkrankte Schulverwalter wurden 1916,66 M. im Jahre 1894 verausgabt. Das Vermögen beläuft sich auf 4873,23 M. Durch die Veruntreuungen des früheren Rechners Billasch hatte auch der Unterstützungsverein eine kleine Einbuße erlitten. Der Verlust des „Landeslehrervereins“ dagegen beläuft sich auf 12000 M.! Der Voranschlag für 1896 wurde im wesentlichen nach dem Vorschlage des Vereinsobmanns Backes in Einnahme und Ausgabe in der Höhe von 9395 M. bewilligt. Auf Antrag des Bezirksvereins Darmstadt wurden noch 20 M. für die Comenius-Stiftung zu Leipzig genehmigt, außerdem noch für zwei hilfsbedürftige erkrankte Schulverwalter 50, bezw. 40 M. Bezüglich eines Antrages des Bezirksvereines Gundersheim-Westhofen, einen Pressausschuss zu bilden, der die Aufgabe hat, „unberechtigten Angriffen auf Schule und Lehrerstand in der politischen Presse entgegenzutreten, Missstände aufzudecken und überhaupt in der politischen Presse das Interesse der Volksschule und des Lehrerstandes zu wahren“, wurde beschlossen, der Vorstand möge den Antrag in Erwägung ziehen und darüber später Vorschläge machen. Da die Tagesordnung eine

sehr reichhaltige war, wurde die Versammlung gegen $1^1/_2$ Uhr unterbrochen und ein gemeinschaftliches Mittagsmahl eingenommen. Um 3 Uhr wurden die Verhandlungen fortgesetzt und die Berathung des neuen Statutenentwurfs vorgenommen. Die 49 Paragraphen wurden (mit mannigfachen Veränderungen) angenommen. Bei der Neuwahl des Vorstandes wurden gewählt: Oberlehrer Backes-Darmstadt zum Vereinsobmann, Funk-Gießen zum Obmann-Stellvertreter, Oberlehrer Schmeel-Darmstadt zum Schriftführer. Die übrigen ausgeschiedenen Vorstandsmitglieder wurden wiedergewählt. Neu traten in den Vorstand ein: Schenkelberg-Oppenheim, Hoffarth-Steinbach, Reitz-Freiensteinau. Am Abende der Delegirtenversammlung wurde ein glänzender Commers abgehalten.

Die am folgenden Tage (am 5. Juni) abgehaltene Generalversammlung war von 500 bis 600 Lehrern und Lehrerinnen besucht. Ferner waren anwesend: Kreisrath Spamer, Schulinspector Kröner, Landtagsabgeordneter Dr. Herrmann, Pfarrer Bergmann u. a. Um 11 Uhr vormittags begann die Versammlung. Herr Obmann Backes erbat sich die Zustimmung zur Absendung eines Ergebenheitstelegrammes an Großherzog Ernst Ludwig, welche unter lautem Beifall gegeben wurde. Die Ansprache des Obmanns schloss mit der Mahnung, im Hinblick auf die am jenseitigen Ufer stehende Germania „ein einig Volk zu sein von Brüdern und sich nicht zu trennen in Noth und Gefahr. Mit Gott für König und Vaterland!“ Nunmehr begrüßte Kreisrath Spamer die Versammlung im Namen der Kreisschulcommission Bingen. Herr Gossmann-Aschaffenburg übersandte Gruß und Einladung zum Bayrischen Lehrertag namens des Kreislehrerverbandes von Unterfranken. Als Hauptpunkt der Tagesordnung bei der Generalversammlung ist der Vortrag des Herrn Funk-Gießen über das Thema: „Die Umgestaltung der Bildungsziele der Volksschule nach den Forderungen der Gegenwart“ zu nennen. Der Referent führte — um die Sache in aller Kürze zu skizziren — aus, dass die Entwicklung der Pädagogik vom Mittelalter bis zur Neuzeit allmählich, aber stetig vor sich gegangen sei und gab ein treues Bild davon. Der Vortrag gipfelte sodann in dem Gedanken, dass nicht, wie in den früheren Jahrhunderten, der Individualismus, sondern die sociale Pädagogik, die Erziehung des Einzelnen aus der Gemeinschaft zu der Gemeinschaft zu fordern sei, dass jedoch der Lehrgang nicht wie ein Speisezettel, bei welchem sich jeder nach seinem Gaumen etwas aussucht, zu betrachten sei, sondern praktisch aus dem Leben für das Leben sich zu gestalten habe. Im Anschluss an diese Ausführungen sprach Herr Schulinspector Scherer aus Worms und schlug eine Resolution vor als Directive für dasselbe im nächsten Jahr auf dem „Deutschen Lehrertag“ in Hamburg zur Verhandlung kommende Thema, welche allgemeinen Beifall fand und folgendermaßen lautet: „Die Umgestaltung der Bildungsziele der Volksschule gemäß den Forderungen der Gegenwart hat in der Hinsicht zu erfolgen, dass eine allseitig-harmonische Ausbildung aller menschlichen Anlagen behufs Erzeugung eines religiös-sittlichen Charakters erfolgt, welcher auf Grund einer vernünftigen, der Forderung der Cultur der Zeit entsprechenden Weltanschauung sich an der Culturarbeit der Gegenwart und der Zukunft mit Erfolg betheiligen kann und sein eigenes Wol dem Wole des Ganzen freiwillig unterordnet.“ —

Mit der einstimmigen Annahme dieser Resolution schloss der officielle

Theil der Versammlung. Um 2 Uhr nachmittags fand das Festmahl statt, an dem sich circa 200 Personen betheiligten. Herr Kreisrath Spamer toastirte auf Kaiser und Reich, Obmann Backes auf das Schulministerium, Funk-Gießen auf die gastliche Stadt Bingen etc. Inzwischen war ein Telegramm Sr. k. Hoheit des Großherzogs eingelaufen mit den Worten: „Für Ihre freundliche Begrüßung meinen besten Dank. Ernst Ludwig." Bemerken wollen wir noch, dass im Anschluss an die Versammlung eine recht gelungene Lehrmittel-Ausstellung veranstaltet war, die das Interesse aller Besucher erregte.

Von sonstigen, die einheimische Lehrerschaft in hervorragender Weise bewegenden Fragen seien als besonders brennend die Schulaufsichtsfrage und die Frage der Besoldung erwähnt. Die Zeit wird es lehren, ob von dem neu erwählten Oberschulrath, Herrn Dr. Eisenhuth, in der That, wie man allgemein annimmt, eine Förderung der Fachaufsicht zu erwarten ist. Bis jetzt hat derselbe noch keine Gelegenheit gehabt, Farbe zu bekennen und zu zeigen, wohin das Schulschifflein steuert. Bezüglich der Besoldungsfrage genügt es, wenn wir betonen, dass gegenwärtig unter allen Wipfeln Ruhe ist. Seit der Erklärung des Staatsministers Finger wurde von der großh. Regierung noch kein Anlauf genommen, den unter den hessen-darmstädtischen Lehrern thatsächlich vorhandenen Nothstand zu beseitigen. Dies wurde auch von dem Vereinsobmann Backes in der Versammlung zu Bingen ausdrücklich erwähnt mit dem Bemerken, dass der „Landeslehrerverein", wie in der Vergangenheit, so auch künftighin alles thun werde, bessere Verhältnisse herbeiführen zu helfen! Möge den Worten die That folgen; denn noch niemals sind den Volksschullehrern die Früchte in den Schoß gefallen; das Wenige, was erreicht ist, wurde vielmehr lediglich infolge zäher Forderung der Lehrer erzielt. Dies lehrt eindringlich die hess. Schulgeschichte seit 1832.

In recht erfreulicher Blüthe befindet sich das Vereinswesen der hess. Volksschullehrer. Der „Landeslehrerverein" umfasst mehr als 95 Procent sämmtlicher hess. Lehrer, auch die „Ludwig- und Alice-Stiftung" (Sterbecasse für hess. Volksschullehrer und Unterstützungscasse für bedürftige Lehrerwitwen und -Waisen) nimmt fortwährend an Mitgliedern zu. Gegenwärtig beträgt die Zahl derselben 2024. Die Auszahlung für den Todesfall beträgt 180 M. Das Stiftungscapital ist 134 396,71 M. An Unterstützungen wurden im letzten Rechnungsjahre 4361,20 M. verausgabt. Ein sehr schönes Zeichen von der Selbsthilfe der hess. Volksschullehrer ist die Gründung eines Lehrerheims, das bestimmt ist, Witwen, Waisen, älteren Lehrern etc. ein Asyl für die Wechselfälle des Lebens zu bieten. Das „Lehrerheim", an dem gegenwärtig rüstig gebaut wird, wird in Oberhessen (neben dem herrlichen „Altenburgskopf" bei Schotten) erstehen. Das Gebäude wird 18 m lang und 10 m tief werden. Das Erdgeschoss wird enthalten einen Saal für circa 100 Personen und ein kleineres Collegzimmer von 28 Quadratmeter. Der erste Stock bekommt 6 Zimmer mit ein und zwei Betten nebst einer Veranda. Der zweite Stock, franz. Dach, enthält ebenfalls 6 Zimmer. Das Treppenhaus bildet einen Thurm, der dem ganzen Gebäude ein ernstes, aber schmuckes Gepräge geben wird. Ein Bauunternehmer aus Frankfurt a. M. stellt das Gebäude her; das Geld schießt ein reicher Herr aus Frankfurt vor. Ein Comité aus der hess. Lehrerschaft ist zusammengetreten, um die Sache möglichst fördern zu helfen.

In der nächsten Zukunft werden die maßgebenden Factoren über sehr wichtige und tief einschneidende Schul- und Lehrerverhältnisse zu berathen haben. Hoffen wir, dass wir recht Günstiges in dieser Beziehung bald berichten können.

Hamburg, Jugendschriften. Am 15. Juni hielt Herr Wolgast, in weiteren Kreisen bekannt durch seine Broschüre „Über Bilderbuch und Illustration“, in der „Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens“ einen Vortrag über „Literarische Beurtheilung von Jugendschriften“. Der Vortragende theilte zunächst mit, dass der Vorstand des Vereins, dem die größte Anzahl der hiesigen Lehrer angehört, nach einstimmigem Beschluss bei dem geschäftsführenden Ausschuss der Allgem. Deutschen Lehrerversammlung (Deutscher Lehrertag) für 1896 in Hamburg beantragt habe, auf die Tagesordnung einer der Hauptversammlungen auch ein Referat über die Jugendschriftensache zu setzen. Es liege ihm schon aus diesem Grunde daran, die Zustimmung und Werbefreudigkeit der Vereinsmitglieder für die Grundsätze des Hamburger Prüfungsausschusses, denen nicht von allen Organisationen für die Jugendschriftenkritik zugestimmt wird, zu gewinnen. — Der Herr Referent gruppirte sodann die ganze Schar der in Frage stehenden Bücher nach den Devisen, die Verfasser oder Recensenten den einzelnen mit auf den Weg geben, in belehrende, veredelnde oder rein unterhaltende Werke; meistentheils sollen sie aber mehreren von diesen Zwecken dienen. Er stellte darauf die Frage: „Kann und soll die Jugendschrift belehren oder erziehen?“ Er bejahte sie und führte eine Reihe von mustergültigen Erzeugnissen an, die ohne weitere Prätensionen die Wissenschaft im guten Sinne zu popularisiren oder ethische Axiome zum Keimen und fruchtbaren Ausgestalten zu bringen versuchen, z. B. die Schriften von H. Wagner oder Smiles. — Zu den blos unterhaltenden Jugendschriften übergehend, verneinte er überhaupt das Bedürfnis dafür: Einmal kennt die Jugend eine solche geistige Ermüdung nicht, in welcher der Erwachsene nach abspannender, concentrirter Geistesarbeit zum anregenden Feuilleton greift, und andererseits lässt eine gesunde Erziehung das Kind seine Erholung im Spiel suchen. In eingehendster Weise wandte sich Herr Wolgast sodann dem breiten Strom derjenigen Werke für die Jugend zu, die in irgend welcher dichterischer Form eine bestimmte, fast immer einseitige Tendenz vertreten auf dem Gebiete der Unterweisung oder der privaten und öffentlichen Einwirkung auf die Ausbildung des Kindescharakters, sei erstere nun moralischer, religiöser oder politischer Natur. Die hehre Dichtkunst wird dadurch in jedem Falle herabgezogen, unbeschadet der Wertschätzung der Mächte, in deren Dienst sie gezwungen ist. Der Verfasser ist von vornherein befangen und folgt nicht der rein künstlerischen Conception. Der erwachende Kunstsinn des jugendlichen Lesers endlich, der einst für ihn die Quelle edelsten Genusses sein soll, wird ohneweiters auf den verderblichsten Abweg für die künftige Entwicklung, den der brutalen Stoffgier gelenkt. Die Fühlfäden für den intimen Inhalt des Kunstwerkes, wie er sich in Form und Stimmung offenbart, sind abgeschnitten und werden bei den allerwenigsten jemals wieder angeknüpft; der heranwachsende Mensch ist auf die schiefe Ebene gedrängt, auf der ihn die entkräftende, schwingenbindende Familienblattnovelle begleitet und an deren Fuße der Geistes-Vampyr des

elenden Hintertreppenromans nach ihm seine Fangarme ausstreckt. — Aber gerade wir Lehrer neigen zu einer unverhältnismäßigen Überschätzung von Jugendschriften, die im Princip mit der Tractatliteratur verwandt sind! Sind wir doch zum großen Theil darauf angewiesen, durch das Wort lehren oder erziehen zu müssen. Da erblicken wir in den „Vorbildern", die nur leider nichts mehr als schemenhafte Bilder, und keine lebendigen, werbenden Menschen sind, Helfer bei unserer mühsamen Arbeit. So erklären sich die Urtheile, die der Vortragende in großer Zahl aus dem Musterverzeichnis: „Die evangelische Volks- und Schülerbibliothek von Heimart und Carl Cludius" entnahm, und die hauptsächlich von Lehrern und pädagogischen Vereinen abgegeben wurden. Bei nur wenigen wird die künstlerische Qualität des Werkes gestreift, bei keinem als Ausgangspunkt der Entscheidung angenommen, wie es doch selbstverständlich wäre. Denn wählt der Verfasser die dichterische Form, so muss er, wenn er nicht in geschmacklose oder verwirrende Conflicte gerathen will, wie das ja leider meistens der Fall ist, erst einmal seine Gestaltungskraft in den Dienst des künstlerischen Genusses stellen, der, wenn der Dichter anders ein Berufener ist, dem Kinde vermittelt werden soll. Das Kriterium für die Beurtheilung von solchen Jugendschriften kann daher nur sein, ob sie Kunstwerke für die Jugend sind, wobei, was die Kunstform sowol für die Dichtung als das Bildwerk betrifft, die allerhöchsten Forderungen zu stellen sind, wie sie die große Kunst in ihren besten Werken verwirklicht hat. Und das ist consequent; denn für das Lesebuch gilt diese Forderung schon längst unbestritten. Herr Wolgast macht darum die innige Vertrautheit mit Kunstwerken ersten Ranges auf allen Gebieten, die für die Jugend in Betracht kommen, den Beurtheilern der Jugendschriften zur unerlässlichen Pflicht und schließt seinen geistvollen Vortrag mit der Resolution: „Die Jugendschrift in dichterischer Form muss ein Kunstwerk sein!" — Die Versammlung zollte ihm Beifall und stimmte seiner These zu. Möchten die Ausführungen des sachkundigen Redners beitragen zur Klärung der Frage der Jugendschriftenkritik und der hochwichtigen Angelegenheit immer mehr Freunde und Vertreter gewinnen!

F. v. B.

Aus Kroatien. Fortschritte im Schulwesen.*) Durch verschiedene missliche Verhältnisse war die kroatische Nation gezwungen, ihre geistigen Fähigkeiten Jahrhunderte hindurch brach liegen zu lassen. In diesem Jahrhundert erst wandten sich die Dinge zum Bessern. Aber auch dann ging es ziemlich langsam vorwärts, und obwol nun schon sechzig Jahre verstrichen sind, seit Kroatien aus dem Traume vollkommen erwachte, und obwol rastlos an der culturellen Entwicklung gearbeitet wurde, so muss doch zur Steuer der Wahrheit anerkannt werden, dass erst seit dem im Jahre 1868 mit Ungarn abgeschlossenen Ausgleiche, laut welchem Kroatien seine Autonomie in Schule, Kirche, Verwaltung und Justiz wieder erhalten hat, die Nation sich unbehindert der Culturarbeit widmen konnte, und dies umsomehr als es durch den Ausgleich auch die Mittel — 44 % der Steuern nebst anderen Einnahmen, als

*) Wiederholt mache ich die Leser des „Pædagogiums" auf die rühmliche Entwicklung des kroatischen Schulwesens aufmerksam! Wir haben da Fortschritte vor uns, die viel älteren Culturländern zum Muster dienen können. Dittes.

Stiftungen etc. — unbeschränkt zur Verfügung hat. Insbesondere zeigt sich aber ein erfreulicher Fortschritt seit dem Amtsantritte des Banus Grafen Khuen-Hedervary und des Chefs der Abtheilung für Cultus und Unterricht D. J. Kršnjavi (siehe Pædagogium 1893. XV. J. S. 679).

Dies in Kürze darzuthun und die sehr geehrten Leser des Pædagogiums mit dem auf dem Gebiete der Schule erzielten Fortschritte, sowie mit den wesentlichsten Reformen bekannt zu machen, ist der Zweck dieser Zeilen, während wir über die culturgeschichtliche Entwicklung in Kroatien ein ander Mal ausführlicher berichten werden.

Die kroatischen Schulen waren im ganzen genommen eine Copie der österreichischen. Die jetzige Regierung ist nun bestrebt, dieselben auf eigene Füße zu stellen und sie den wahren Bedürfnissen des Landes und seiner Bewohner entsprechend zu reorganisiren. Der Anfang dazu wurde mit dem neuen Schulgesetze vom Jahre 1889 und mit der Errichtung der Specialschulen gemacht. (Pædagogium XI. J. S. 48.) Bei allen Reformen wurde als oberster Grundsatz aufgestellt, dass bei jeder Schulkategorie auf eine harmonische Ausbildung aller Kräfte, sowie auf eine ersprießliche Erziehung der Schuljugend beiderlei Geschlechts ein besonderes Gewicht gelegt werde. Nicht blos Lehr-, sondern auch Erziehungsanstalten sollen alle Schulen sein. In praktischer Durchführung dessen und in vollster Würdigung der Worte Juvenals: „Mens sana in corpore sano“ schenkt der kroatische Unterrichtschef dem Turnen, sowie der körperlichen Entwicklung überhaupt sein besonderes Augenmerk. Zu welchem Behufe bei Schulbauten allen hygienischen Anforderungen der Neuzeit auf das gewissenhafteste entsprochen wird, so dass nicht nur die inneren Räumlichkeiten dementsprechend gebaut und eingerichtet, sondern auch bei jeder Schule geräumige Spielplätze, die mitunter ein Joch an Ausdehnung haben, sowie Sommer- und Winterturnhallen errichtet werden.

Um den angeführten Grundsatz um so leichter und erfolgreicher durchführen zu können, entsendete die Landesregierung im Jahre 1893 einen Gymnasiallehrer nach Schweden, damit er sich dort mit dem Ling'schen System der schwedischen Gymnastik vertraut mache, sich für den Turnunterricht ausreichende Kenntnisse sammle und dann in der Heimat das Turnen nach denselben Grundsätzen zu lehren vermöge. Derselbe wurde, nachdem er nach Verlauf eines Jahres zurückgekehrt war, zum Turnlehrer an der Lehrerbildungsanstalt in Agram ernannt. Auch wurde ihm die Leitung und der praktische Theil des Unterrichtes an dem mit Beginn des Schuljahres 1894/95 eröffneten Turncurse anvertraut. Dieser Cursus ist einjährig und wird gegenwärtig von 28 Lehrern und einer Lehrerin besucht. Dieselben werden nach Beendigung ihrer Studien als Turnlehrer an Mittelschulen (Gymnasien und Realschulen) Lehrerbildungsanstalten und an höheren Mädchenschulen angestellt.

Am besagten Turncurse wird nebst den üblichen theoretischen und praktischen Gegenständen auch der Unterricht im Tanzen ertheilt, damit die Turnlehrer auch in diesem Gegenstande unterrichten können.

Als ein weiterer auf die harmonische Ausbildung der Kräfte bedeutenden Einfluss ausübender Factor werden sich unzweifelhaft die vom Unterrichtschef Dr. Kršnjavi im Jahre 1892 eingeführten obligaten Schülerausflüge erweisen. Diese Schülerausflüge werden dazu benützt, den Kindern das Wissens-

werteste aus den Realien, sowie auch aus der Geographie und Geschichte (Heimatskunde) in der lieben Gottesnatur selbst zu lehren. Also nicht im Schulzimmer, sondern am Bache selbst lernt das kroatische Kind die Begriffe Ufer, Flussbett, rechtes und linkes Ufer etc. kennen. Es sieht und besteigt den Berg, das Gebirge etc. Es verfolgt das Wachsthum und das Gedeihen der Pflanzen in der Natur; es wohnt dem Ackern, dem Säen und Eggen, dem Mähen und Ernten und dergleichen Arbeiten bei.

Um aber die Jugend auch zur Arbeit anzuleiten und die Lust und Liebe zur Arbeit zu erwecken, wurde vom jetzigen Unterrichtschef zu den bereits bestehenden Gartenarbeiten (natürlich nur leichten) auch der „Slöjd“ *) in den Lehrplan aufgenommen, allerdings vorderhand nur facultativ. An den Lehrerbildungsanstalten hingegen ist der „Slöjdunterricht“ seit 1892 obligatorisch eingeführt. Von der obligatorischen Einführung des Slöjd an allen Schulen musste auf solange Umgang genommen werden, bis durch Specialcurse, die während der Ferienzeit für bereits angestellte Lehrer abgehalten werden, die nöthige Anzahl für diesen Gegenstand fähiger Lehrer wird herangebildet werden, sowie bis sich die Gemeinden durch die beim „Slöjd“ erzielten Resultate von der Nützlichkeit und Nothwendigkeit desselben werden überzeugt haben.

Das Gute bricht sich dann selbst die Bahn. Dies zeigte sich am eclatantesten beim Agramer Lyceum (Pædagogium 1893. S. 611). Als nämlich im October 1892 die vier oberen Classen der bis dahin bestandenen achtclassigen Mädchenbürgerschule provisorisch und nur versuchsweise in ein Mädchenlyceum vom jetzigen Unterrichtschef Dr. Kršnjavi umgewandelt wurden, gab es stark getheilte Ansichten und nicht unbedeutende Gegner selbst in pädagogischen Kreisen. Heute aber, nachdem das Lyceum die Existenzberechtigung durch seine Leistungen erbracht hat, wünscht man Mädchenlyceen auch für andere Orte, sowie auch weibliche Fachschulen, welche denjenigen Mädchen, die sich nicht dem Lehrfache, oder überhaupt den wissenschaftlichen Berufszweigen widmen wollen, reichliche Gelegenheit bieten, sich für verschiedene Zweige des Frauenerwerbs auszubilden. Deshalb werden auch succesive alle Mädchenbürgerschulen (höhere Mädchenschulen) in vierclassige Mädchenlyceen umgestaltet, an welche sich weibliche Fachschulen anschließen, die je nach Bedarf und den örtlichen Verhältnissen entsprechend aus mehreren Fachabtheilungen bestehen.

Die Errichtung des Mädchenlyceums hatte aber auch den Vortheil, dass die daselbst gesammelten Erfahrungen zur Lösung einer sehr wichtigen Frage führten; nämlich zur Reorganisation der Mittelschulen und Gründung der einheitlichen Mittelschule. Die Sache ist bereits ihrer glücklichen Lösung zugeführt durch die versuchsweise Reorganisation der Agramer Oberrealschule. Nach den an dieser Anstalt gesammelten Erfahrungen sollen dann auch die anderen Mittelschulen (Realschulen und Gymnasien) reorganisirt werden.

Die praktische Durchführbarkeit dieses Planes wird durch die im Mädchenlyceum gesammelten Erfahrungen und erzielten Erfolge garantirt; denn wenn die Mädchen, mit ihrem quantitativ geringeren Gehirn, in zwei Jahren

*) Das Wort „Slöjd“ ist schwedischen Ursprungs und ist wie von vielen andern, so auch von der kroatischen Nation adoptirt worden. Deutsch würde man etwa sagen: „Erziehlicher Handfertigkeitsunterricht“.

mehr Latein erlernten, als die Knaben in vier Jahren, so ist schon dadurch die geplante Reorganisation gerechtfertigt, und es ist demnach gar nicht zu zweifeln, dass auf denselben Grundlagen gegründete Knaben-Mittelschulen den Anforderungen der einheitlichen Mittelschule entsprechen werden.

Im Gymnasium wird mit dem Latein zu früh — schon in der I. Classe, im ersten Jahrgange — begonnen; dazu gesellt sich auch noch der Umstand, dass die Philologen manchmal schlechte Pädagogen sind. Diese zwei Cardinalfehler der jetzigen Gymnasialbildung zu beseitigen ist der Hauptzweck der besprochenen Reform.

Also ein späterer Beginn des Lateinunterrichtes und tüchtige Philologen mit pädagogischer Ausbildung! Letzteres soll durch die Errichtung eines achtclassigen Musterrealgymnasiums, welches als Übungsschule den Candidaten des Mittelschullehrerstandes dienen wird, erzielt werden.

Das kroatische Realgymnasium als einheitliche Mittelschule wird acht Classen umfassen, wovon die zwei untersten Classen reine Realschule sein werden, und gewissermaßen als Vorbereitung dienen sollen. Dieselben werden auch selbständig bestehe könnnen als zweiclassige Unterrealschulen.

An den so errichteten einheitlichen Mittelschulen werden ein lateinischer, ein französischer und, um den Bedürfnissen des praktischen Lebens zu entsprechen, auch ein ungarischer Curs errichtet. — Deutsch ist in allen Classen und für alle Schüler obligat. — Nach Absolvirung des zweiten Jahrgangs müssen sich die Schüler entscheiden, welchen dieser Curse sie frequentiren wollen. Griechisch bleibt, wie bisher, für den lateinischen Curs obligat, jedoch mit etwas geringerer Aufgabe.

Dementsprechend sollen auch die Lehrerbildungsanstalten aus sechs Jahrgängen bestehen und sich an die zweiclassigen Unterrealschulen, resp. die zwei unteren Classen der einheitlichen Mittelschulen anschließen. Auch wird auf eine gründlichere pädagogisch-didaktische Ausbildung der Volksschullehrer ein besonderes Gewicht gelegt werden, demzufolge bei Besetzung der Hauptlehrerstellen an den Lehrerbildungsanstalten hauptsächlich auf tüchtige und erprobte Bürgerschullehrer mit größerer wissenschaftlicher und pädagogischer Ausbildung besonders Rücksicht genommen werden soll.

Dem Streben nach Vervollkommnung folgend wurde im verflossenen Jahre auch an der höchsten Unterrichtsanstalt, der k. Franz Josef-Universität in Agram, eine wichtige Reform durchgeführt, eine Reform, die sich im Laufe des 20 jährigen Bestandes der Hochschule als nothwendig erwiesen hat. Die bisherigen Erfahrungen hatten nämlich ergeben, dass ein nicht ganz unbeträchtlicher Theil der Juristen während des Studiums Schiffbruch litt und so das geistige Proletariat vermehrte; auch erlangten die nicht vorzüglich begabten Studenten nicht jenen Bildungsgrad, der den modernen Anforderungen entspricht. All dem ist durch die Einschaltung einer neuen Staatsprüfung am Schlusse des 2. Semesters abgeholfen, eine sehr heilsame, zu ernstem Studium nötigende Maßregel; denn ohne diese Prüfung bestanden zu haben, kann Niemand ins zweite Jahr inscribirt werden.

Den zweiten Punkt der Reorganisation bildet die Bestimmung, dass für die philosophischen Disciplinen ein vierjähriges Studium festgesetzt wurde.

Eine weitere Neuerung ist die Auflassung der Collegiengelder in ihrer bisherigen Form. Das Collegiengeld wird nicht mehr für die Professoren,

sondern für das Land und für Rechnung des Landes eingehoben, und beträgt, ohne Rücksicht der belegten Stundenzahl für Juristen 25 fl. und für Philosophen 20 fl. pro Semester. Theologen zahlen einen Gulden pro Stunde und Semester.

Befreiung von der Zahlung der Collegiengelder ertheilt die Landesregierung auf Vorschlag des betreffenden Professorencollegiums.

Zum Ersatz für die Collegiengelder wurde den Professoren der philosophischen und juridischen Facultät das Gehalt erhöht, und zwar den ordentlichen Professoren von 1800 fl. auf 2600 fl. mit Anspruch auf Vorrückung bis 3000 fl. nebst 560 fl. Quartiergeld; den außerordentlichen Professoren von 1400 fl. auf 1600 fl. und fünf Quinquennalzulagen à 200 fl. nebst 420 fl. Quartiergeld.

Damit ist jedoch nicht ausgeschlossen, ja gesetzlich sogar gestattet, dass Professoren, die sich bereits einen Ruf als Gelehrte erworben haben, auch höhere Bezüge erhalten.

Zum Schlusse unseres Berichtes sei auch noch erwähnt, dass mit 1. October 1892 an allen Schulen die Steilschrift obligatorisch eingeführt wurde, nachdem man sich durch Versuche, die während der Schuljahre 1890/91 und 1891/92 an der Mädchenschule in Karlstadt und an einigen anderen Schulen des Landes gemacht wurden, von der großen hygienischen Bedeutung der Steilschrift überzeugt hatte. 28. Mai 1895. A. D.

Aus der Schweiz. — Über die große Schulfrage — Förderung der cantonalen Volksschulen durch Bundesgelder — hat die Bildungscommission der Schw. Gemeinnützigen Gesellschaft zweimal verhandelt. Und da dieser Commission erfahrene und geachtete Männer — Pädagogen, Theologen, Verwaltungsbeamte — angehören, die auch als Vertreter verschiedener politischer und pädagogischer Richtungen und Schulen gelten, so dürften jene Verhandlungen besondere Beachtung verdienen. Die „Discussionsvorlage“, an welche sich (in der zweiten Sitzung) der eigentliche Meinungsaustausch anschloss, hatte als Ziele der Bundesunterstützung vier Punkte bezeichnet: „Ernährung armer Schulkinder — Sorge für Anormalbegabte — Übernahme des Turnunterrichts für Knaben und des militärischen Vorunterrichts*) — unentgeltliche Abgabe der Lehrmittel- und Schulmaterialien.“ Die Sorge des Bundes für gesunde Ernährung armer Schulkinder könnte — wurde ausgeführt — der Schule wesentliche Dienste leisten, indem die Zahl der Versäumnisse vermindert und die Möglichkeit lebendiger Betheiligung am Unterricht vermehrt würde; „sie wird vielerorts gern und mit Dank angenommen werden und kann wirklichem Bedürfnisse, namentlich in den Berggegenden, aber auch in den Städten abhelfen; sie könnte außerdem als indirectes Mittel zur Gewöhnung der Leute an vernünftige Nahrung wirken.“ Jedenfalls aber wäre „auch weitergehende Unterstützung verkümmernder Schulkinder einzuschließen, wie die Erleichterung der Theilnahme an Feriencolonien“. Fragen müsste man freilich: ob nicht „das Eingreifen des Bundes die Bethätigung des Mitgefühls der näheren Kreise lähmen würde“. Die Forderung weiter: der Bund solle sich auch der nicht

*) Turn-, Waffen-, Marsch- und Gefechtsübungen als Vorbereitung auf den Militärdienst, in „Cursen“, die von Officieren geleitet werden.

vollsinnigen Kinder annehmen, erhielt ungetheilten Beifall; nur dürfe der Bund nicht zum „bloßen Pflegevater leiblicher und geistiger Noth herabgedrückt“ werden. Das an dritter Stelle genannte Ziel wäre — fand die Commission — verhältnismäßig am leichtesten und sichersten zu erreichen. „Nicht nur die gesetzliche Berechtigung [des Bundes], sondern auch Organe und Gelegenheit der Controle wären schon gegeben. Man käme auf diese Weise dazu, dass die gesetzlichen Bestimmungen für die Durchführung des Turnunterrichts zur Erfüllung gelangten und nicht blos auf dem Papier ständen. Günstig wirke auch der Umstand, dass die vorgeschlagenen Maßnahmen des Bundes einem patriotischen Zuge entgegenkämen. Da es sich — wurde ferner betont — um Subventionirung der Lehrthätigkeit handelte und der Bund ohne übergroße Opfer jedem geeigneten Lehrer für den Turnunterricht eine Besoldungszulage ausrichten könnte, wäre indirect auch eine nicht unwesentliche finanzielle Besserstellung des Lehrstandes damit gewonnen. Aber es müsste jedenfalls nicht blos das ‚Schulturnen‘, sondern die von der Schule überhaupt zu betreibende Körperübung (Schulspiele) der Ausmessung der Subvention zu Grunde gelegt und überhaupt der Lehrplan so weit gefasst werden, dass er die verschiedenen Bedürfnisse der Bevölkerung in den Bergen und Thälern befriedigen könnte.“ Dagegen blieben die Meinungen über die Einwirkung des Bundes auf den Lehrmittelmarkt getheilt. Der Bund dürfe nicht als Erzeuger oder Herausgeber von Lehrmitteln auftreten; denn damit — meinte ein Mitglied — „würde ein Monopol für Bundeslehrmittel geschaffen, das ebensowol bei dem Wetteifer der interessirten Fachmänner von fraglichem Werte (?), theilweise auch undurchführbar wäre, wie es andrerseits jede Concurrenz ersticken würde“. Anders verhalte es sich mit den sogenannten Schulmaterialien (unter denen man das versteht, was die Schüler selbstthätig be- oder verarbeiten [mit der Hand], und das Handwerkzeug dazu). „Einstimmig“ sprach man sich dafür aus, dass ein Bundesbeitrag die „cantonalen Dépôts“ in den Stand setzen sollte, alle jene Dinge „an ärmere Kinder“ unentgeltlich abzugeben.*) Einstimmig wurden schließlich auch zwei andere, und zwar wichtige Sätze angenommen: „Im Interesse einer gesunden Entwicklung der Verhältnisse und einer rationellen Verwendung der Bundesbeiträge ist es richtiger, den Cantonen für ihr Subventionsbedürfnis die Auswahl zwischen verschiedenen Punkten zu lassen, als die Subvention nur auf ein Einzelgebiet zu beschränken“ — und endlich: „Eine directe eidgenössische Controle, soweit sie nicht gesetzlich bereits gegeben ist (wie für den Turnunterricht), erscheint nicht nothwendig. Soweit Missbrauch der Bundesgelder seitens der Cantone denkbar wäre, hätten ja, wie auf allen Gebieten, die eidgenössischen Behörden das Recht, eine Specialuntersuchung einzuleiten.“

Bedingungslose Unterstützung der cantonalen Volksschulen hat bereits früher der Sprecher des „Evangelischen Schulvereins“ (J. Joss, Conrector am Ev. Lehrerseminar Muristalden-Bern) in einem viel bemerkten Vortrage verlangt. In einem andern Punkte stimmt er mit der Bildungscommission wenigstens theilweise überein. Wenn — meint er — der Bund sich nicht dazu verstehen

---

*) Aber ginge das wirklich nicht ohne Zuschuss aus der Bundescasse? Jedenfalls wäre ein Papier-, Federn-, Griffel-Lieferant noch etwas weniger als ein „Pflegevater körperlicher und geistiger Noth“.

will, jenem Verlangen zu entsprechen, so soll er „die körperliche Ausbildung der männlichen Jugend im Interesse der künftigen Wehrhaftigkeit“ ganz auf seine Rechnung nehmen. Joss bemerkt dazu: „Der Bund errichte nicht nur Waffenplätze und Casernen für die eigentlichen Soldaten, sondern in jeder Ortschaft einen zweckmäßigen Turnplatz mit praktischen Geräthen und schützendem Turnraum für die schlechte Jahreszeit. Er sorge für tüchtige turnerische Ausbildung der Lehrer und honorire dann auch die daherige (!) Arbeit derselben. Das wird den meisten Lehrern eine sehr willkommene Besoldungszulage sein. Körperliche Gewandtheit und Tüchtigkeit würden zu Ehren kommen, militärischer Sinn früh die Jugend erfassen. Das wäre ein Punkt, wo die Eidgenossenschaft mit ihren der Schule zugedachten Subsidien eingreifen könnte, ohne dass culturkämpferische Übergriffe befürchtet werden müssten.“

Die Lehrerschaft der Volksschule aber beharrt auf ihrem alten Standpunkte. Am 14. März tagte, wieder in Olten, eine intercantonale Versammlung, an der über 200 Lehrer und „Freunde der schweizerischen Volksschule“ theilnahmen. Das Ergebnis war eine an den Bundesrath und an sämmtliche Mitglieder der Bundesversammlung gerichtete Zuschrift, in welcher erklärt wird: man „erwarte mit Vertrauen, aber auch mit Zuversicht, die hohe Bundesversammlung werde in definitiver Erledigung der bezüglichen Motion des Herrn Nationalrath Curti der schweizerischen Volksschule die zu ihrer Entwicklung dringend nothwendige finanzielle Unterstützung auf Grundlage des von Herrn Bundesrath Schenk im Jahre 1893 ausgearbeiteten Gesetzesvorschlags ohne weitere Verzögerung bewilligen.“ — Seitdem hat Herr Schenk den Mitgliedern des Bundesrathes einen neuen Entwurf unterbreitet. In diesem ist jene Bestimmung, welche eidgenössische Aufsicht über die Verwendung der Bundesbeiträge vorsieht, fallen gelassen — im übrigen aber scheint er dem alten gleich, also auch mit dessen beiden großen Mängeln behaftet zu sein: die ausgeworfene Summe ($1^1/_3$ Million) ist in Anbetracht der vielen Zwecke, denen die Unterstützung dienen soll, zu gering, und nach dem Vertheilungsplan erhalten diejenigen, welche am meisten brauchen, zu wenig.

„Die Volksschule ist Sache der Cantone, sonst hätte die Cantonalsouveränität keinen ethischen Gehalt und keinen rechten Wert mehr. Wir dürfen nicht alles uniformiren und verflachen; wir müssen dem Volke seine ausgeprägten, charakterfesten Typen wahren.“ So steht's im „Bericht der ständeräthlichen Commission, betreffend die hauswirtschaftliche und berufliche*) Ausbildung des weiblichen Geschlechts“ (veröffentlicht im Schw. Bundesblatt vom 29. Mai 1895). Deshalb — meint der Verfasser des Berichts — soll sich der Bund nicht in das Volksschulwesen mischen, auch nicht mit seinem Gelde. „Der volkspädagogische Beruf der Eidgenossenschaft“ bestehe vielmehr darin: „die wirtschaftlich schwächeren Existenzen, welche recht eigentlich die breite Schicht des Volkes bilden, mit beruflich tüchtigen Waffen auszurüsten.“ „Sie hat diesbezüglich in wenigen Jahren (seit 1884) Großes geleistet auf dem Gebiete der Landwirtschaft und der Gewerbe; aber für die Hauptsache hat die Eidgenossenschaft bisan (!) noch wenig oder nichts gethan, für die Wol-

*) „Beruflich“ sagt hier eigentlich dasselbe wie „hauswirtschaftlich“, oder dieser Begriff ist in jenem mit enthalten; denn es handelt sich wesentlich um den Beruf des Weibes als Hausfrau, Haushälterin, „Stütze der Hausfrau“.

fahrt des Hauses." Von den 124 Schulen und Cursen für Bildung des weiblichen Geschlechts, welche 1892 als in der Schweiz vorhanden nachgewiesen werden konnten, unterstützte der Bund nur sieben „Frauenarbeitsschulen" und drei Abtheilungen an Gewerbe- und anderen Schulen — „Haushaltungs-" und „Fortbildungsschulen" erhielten aus der Bundescasse nichts. Daher kommt's — meint der ständeräthliche Berichterstatter —, dass zur Zeit „noch sehr viel System- und Planlosigkeit in der Sache waltet"; dass in vielen Landesgegenden gar nichts dergleichen geschieht — denn „einzig durch den Bund werden diese Schulen und Curse in rationeller Weise über das ganze Land verbreitet". Man denkt vorzugsweise an „Curse"; diese hätten zu bezwecken „praktisch gediegene Einführung in die verschiedenen Gebiete einer schlichten, bürgerlichen Hauswirtschaft", mit besonderer Berücksichtigung „der Bedürfnisse des Mittelstandes und der ärmeren Classen. Und man muss diese Curse möglichst zugänglich machen. Darum dürfen sie nicht zu lange dauern. Darum sollen sie an möglichst vielen Orten stattfinden. Darum sollen Eintrittsgelder und überhaupt alle erschwerenden Bedingungen bei Zuerkennung der eidgenössischen Subsidien thunlichst untersagt werden. Haushaltungscurse für das arme Volk der Arbeit sollten auch vor allem beseelt und geadelt sein durch veredelnde pädagogische Einwirkung auf das Gemüth und den Charakter. Das ist aber nur möglich bei hingebungsvollen, musterhaften Lehrkräften, und solche müssen eben in mustergültigen Fachschulen herangebildet werden; solche lassen sich nur gewinnen durch die Gewähr für ein angemessenes Thätigkeitsgebiet und für eine würdige sociale Lebensstellung, und diese Gewähr, als gerechtes Äquivalent allseitiger Berufstüchtigkeit und nothwendiger Schaffens- und Entwicklungsfreudigkeit, kann nur mit Hilfe der Eidgenossenschaft geboten werden." Auf die Unterstützung der hauswirtschaftlichen Curse sollen — nach dem Vorschlage der ständeräthlichen Commission — diejenigen Bestimmungen (von 1884/85) angewendet werden, welche für die Förderung der „gewerblichen und industriellen Berufsbildung" gelten: der Bund trägt im einzelnen Falle höchstens ein Drittel der Gesammtkosten. Wieviel würde das jährlich etwa ausmachen? „Nach thunlichst zuverlässigen Berechnungen würde ein Budgetposten von höchstens 60000 Frs. auf geraume Zeit genügen." Das wäre kaum oder noch nicht $^1/_{10}$ dessen, was der Bund jenem andern, bereits seit 1884 bedachten Bildungsgebiete zukommen lässt. Aber nicht gerade um dieses Verhältnisses willen, sondern im allgemeinen halten wir die Schätzung der bundesräthlichen Commission für viel zu niedrig.

Die Hoffnung, der Nationalrath werde dem Ständerathe beipflichten, und das Volk werde nichts dagegen haben, erscheint begründet — während sich über die Aussichten des neuen Schenk'schen Entwurfs noch nichts sagen lässt. Die Vorlage an die Bundesversammlung ist wieder verschoben worden! Man weiß aber doch jetzt wenigstens ungefähr, was der Entwurf bringt. Vor einiger Zeit wurde gemunkelt, es sei blos darauf abgesehen, den Bund zu dem mehrfach erwähnten „Pflegevater körperlicher und geistiger Noth" zu machen. Sogleich äußerten sich Stimmen, welche — mit Recht — meinten, das sei zu wenig. Seminardirector Martig in Hofwil lenkte die Aufmerksamkeit auf die Lehrerbildung; er forderte vom Bunde bestimmte Jahresbeiträge: auf jeden Lehramtsschüler sollten 100—200 Frs. fallen.*) Die Cantone müssten jedoch — und

*) Dazu wären jährlich mindestens 200000 Frs. erforderlich.

das sollte die einzige Bedingung sein — wenigstens ebensoviel ausgeben. Die besonderen Zwecke, denen die Bundeszuschüsse zu widmen wären, hätten die Cantonsregierungen zu bestimmen. Martig selbst ging in seinem kurzen Aufsatze auf die inneren Angelegenheiten der Lehrerbildung nicht ein. Gegenwärtig stehen diese im Canton Zürich auf der Tagesordnung. Es handelt sich hier um eine „Revision des Lehrplans". Die elf „Schulcapitel" (Bezirksconferenzen) werden ihre Wünsche und Vorschläge dem Vorstande der Schulsynode kundgeben, und dieser hat dann dem Erziehungsrath ein Gesammtgutachten einzureichen. Nach dem, was bisher über die Verhandlungen bekannt geworden, dringt man hauptsächlich darauf: einerseits den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht zu beschränken (sehr mit Recht!) — andrerseits der „Instrumentalmusik" und der „methodischen" Ausbildung, der Übung in der Lehrkunst mehr Zeit zu widmen. Ein Capitel wünscht die Bildungszeit um ein halbes, ein anderes um ein ganzes Jahr zu verlängern*), beide in der Absicht, die Berufstüchtigkeit der Lehramtsbeflissenen zu erhöhen. Natürlich ist auch wieder das alte Verlangen nach Mittel- und Hochschulbildung ausgesprochen worden. Und dies nicht nur in der Lehrerconferenz, sondern auch — zu Anfang d. J. bereits — im Rathssaale. Das Staatsseminar (Küsnach) bedarf nämlich eines neuen Unterrichtsgebäudes, und es handelte sich nun darum (im Cantonsrath = Landtag), den nöthigen „Credit" zu bewilligen. Mehrere Mitglieder des Rathes suchten dies und somit den geplanten Neubau zu verhindern. Seit 30 Jahren — bemerkte Stadtrath Grob (der Leiter des hauptstädtischen Schulwesens, früher cantonaler „Erziehungssecretär") — ist es ein Postulat der Lehrerschaft, dass man die allgemeine Ausbildung der Lehrer an die Mittelschule und die berufliche Ausbildung an die Hochschule verlege (also das Seminar in Küsnach aufhebe). Es sei Zeit, diesem „Postulat" endlich einmal zu genügen. Der gleichen Ansicht war Regierungsrath Dr. Stößel. Er beantragte, „die Frage zu untersuchen: ob nicht der Überfüllung (das Seminar zählt mehr als 200 Zöglinge) dadurch gesteuert werden könnte, dass den jungen Leuten an den Cantonsschulen in Zürich und Winterthur (d. i. an Gymnasien und höheren Realschulen) Gelegenheit geboten werde, sich für das Lehramt vorzubereiten, sei es durch Errichtung besonderer Classen, sei es, dass man die Maturitätszeugnisse dieser Schulen an die Stelle des Patents treten lässt und nur noch einen einjährigen praktischen Curs verlangt." Herr Stößel machte auch die sehr glaubhafte Mittheilung: „Es gibt am Polytechnicum viele tüchtige junge Leute, welche gern in den zürcherischen Schuldienst treten (d. h. wol nur: eine der gut bezahlten Secundarlehrerstellen in der Stadt Zürich oder Winterthur annehmen) würden; aber heute sind die formellen (?) Schwierigkeiten zu groß (weil die Herren nichts von Pädagogik verstehen?), und doch geben gerade diese Leute, wie die Erfahrung lehrt, die tüchtigsten (?) Elemente, Fermente für unser Schulwesen." Dem gegenüber betonte allerdings Regierungsrath Grob die Nothwendigkeit praktischer Vorbildung, wie sie die Seminarübungsschule gewährt. „Mit großem Mehr" entschied sich der Rath für den Antrag der Regierung, den „Credit" zu bewilligen.

Unter den Verfechtern jener höheren Lehrerbildung stand früher in erster

*) Der Bildungsgang der zürcherischen Lehrer ist folgendermaßen geordnet: sechs Jahre Primarschule, drei Jahre Secundarschule, vier Jahre Seminar.

Reihe der im Februar d. J. verstorbene zürcherische Seminardirector Heinrich Wettstein. Als er ans Seminar berufen wurde, erklärte er, er nehme die Stelle an, obwol er ein Gegner der Seminarbildung sei. Er war auch ein Feind des Internats, das bald, nachdem er die Direction übernommen hatte, abgeschafft wurde. Als besonders wichtig betonte er die Förderung „der freiwilligen und selbständigen Bestrebungen“ unter den Seminaristen, und zu diesen Bestrebungen rechnete er „in erster Linie“ die — Vereine (Turn-, Stenographen-, dramatische Vereine)! Eine umfassende und gründliche „realistische“, hauptsächlich naturwissenschaftliche Bildung wünschte er den künftigen Lehrern zu geben, damit sie befähigt wären, „die Thatsachen des realen Lebens zu erkennen, einen offenen Blick zu gewinnen für die Schäden des socialen Lebens und für die richtigen Mittel, diesen Schäden abzuhelfen“.*) Außerdem wurden der mathematische und der Zeichenunterricht bevorzugt, und der Erziehungsrath sorgte für die nöthigen Räume und Lehrmittel mit der größten Bereitwilligkeit. Wettstein selbst lieferte — auf Kosten des Staates — eine große Zahl Lehrmittel für die Volksschulen. Wir nennen: ein „naturkundliches Tabellenwerk“, Apparate und Präparate, Atlas mit Bildersammlung, sehr stattliche „Lehrbücher“. Sein „Lehr- und Lesebuch“ für die „Ergänzungsschule“ (einfache allgemeine Fortbildungsschule) zählt über 700 Seiten, und dient doch nur der „Natur- und Erdkunde“. Wettstein's Hauptverdienst um die Volksbildung besteht aber in der Hebung des Zeichenunterrichts, die von ihm mittels eines Programms, das er 1873 der Oberbehörde eingereicht, angeregt und eingeleitet worden ist. Nach diesem Programm wurden — auf Rechnung des Cantons — Wandtafeln und Modelle für Primar- und Secundarschulen hergestellt, deren Entwerfung und Vervielfältigung eine verhältnismäßig sehr beträchtliche Summe kostete (der anfänglich ausgesetzte „Credit“ betrug 50000 Frs.). Jene Vorlagen bilden die „obligatorischen Zeichenwerke“ der genannten Schulen; Wettstein selbst schrieb — im Auftrag der Behörde — einen mit zeichnerischen Beilagen reich ausgestatteten „Commentar“ dazu, der ebenfalls „im Verlage der Erziehungsdirection“ erschien (1884) und von den Gemeinden für ihre Schulen anzuschaffen ist. Utzinger kennzeichnet in dem vorhin angeführten Aufsatz Wettstein's Stellung in der Geschichte des zürcherischen Schulwesens, indem er sagt: „Wettstein's Name ist mit den Ende der Sechziger Jahre beginnenden Reformen des Schulwesens eng verknüpft“, ähnlich wie „der Name Thomas Scherr's“ mit der Hebung des Volksbildungswesens in den Dreissiger Jahren; „die Namen Scherr und Wettstein sind zwei glänzende Punkte in der Geschichte unseres Schulwesens“. W. war übrigens von 1881 bis zu seinem Tode Mitglied des Erziehungsrathes (der obersten Unterrichtsbehörde) und von 1882—88 Leiter der Schw. Lehrerzeitung. Auch mag schließlich noch erwähnt sein, dass wie Wettstein selbst Naturwissenschafter, so sein Nachfolger in der Direction Mathematiker ist; im Heimatlande Pestalozzi's braucht also der Leiter der Lehrerbildungsanstalt nicht gerade Pädagog zu sein — vielleicht liegt hierin eine Ursache der ungenügenden beruflichen Vorbildung, über die jetzt allgemein geklagt wird. —

Die große Angelegenheit, über deren gegenwärtigen Stand wir heute zu

*) Vgl. H. Utzinger: Seminardirector Dr. H. Wettstein; Schw. päd. Zeitschr. 1895, II.

Anfang berichtet, ist auch zur Pestalozzi-Feier in Beziehung gesetzt worden. Abgeordnete des Schw. Lehrervereins hatten im ersten Viertel d. J. eine Besprechung mit den Bundesräthen Schenk (Dep. d. Innern) und Hauser (Finanzdep.), und unter den veröffentlichten Ergebnissen findet sich der Satz: „Die Feier des 150. Geburtstags Pestalozzi's könnte in keiner passenderen Weise begangen werden, als durch die Verwirklichung der Pestalozzischen Ideen mit Hilfe des Bundes." Das wäre ja herrlich, wenn man auch „Verwirklichung der Pestalozzischen Ideen" nicht wörtlich nehmen darf. Will man jenen Tag wirklich mit Thaten feiern, so wüssten wir eine verhältnismäßig wolfeile That: eine Erhöhung der Unterstützungsgelder um ein paar Tausend Franken jährlich würde genügen, um diejenige Anstalt zu festigen, sicherzustellen und genügend auszustatten und auszugestalten, welche Pestalozzi's Namen trägt, ein Mittelpunkt der Pestalozzi-Forschung ist, seit 20 Jahren an der „Verwirklichung der Pestalozzischen Ideen" durch Förderung des vaterländischen Schulwesens hervorragend mitarbeitet. Ob diese That irgendwer, der sie ausführen könnte, geplant hat, wissen wir nicht. Es ist ja noch ein halbes Jahr bis zum Feiertag — viel Zeit zu Überraschungen aller Art. Eine Überraschung ist ja der pädagogischen Welt im In- und Auslande schon vor längerer Zeit geworden: „Joh. Heinr. Pestalozzi" von W. Kayser in Hannover, ein Machwerk gewöhnlichen Schlages, seicht und theilweise lächerlich dumm geschrieben, ist in der Vaterstadt Pestalozzi's gedruckt und verlegt worden! Wir empfehlen unsern Lesern die Kritik in den „Pestalozzi-Blättern" (Jahrg. 1895, I), die beim Pestalozzianum in Zürich zu beziehen sind. Es war übrigens vorauszusehen, dass der Hüter des „Pestalozzistübchens" (Prof. Dr. O. Hunziker), dem alle Quellen zur Verfügung stehen, selbst eine Pestalozzi-Biographie veröffentlichen werde. Leider geschieht es etwas spät: der eine Halbband wird kaum vor Ende d. J., der andere aber noch ein ganzes Jahr später erscheinen. So steht zu befürchten, dass viele, schon bevor das Buch auch nur angekündigt wird, die Dutzendware schlauer Speculanten gekauft haben. Aber vielleicht dürfen wir hoffen, dass unsere Anzeige imstande ist, diesen und jenen zum Warten zu veranlassen. — Unter der Leitung Hunziker's erscheint außerdem (heftweise, seit Juni) ein aufs sorgfältigste durchgesehener Neudruck des I. und II. Theils von Lienhard und Gertrud, während der Schw. Lehrerverein eine illustrirte Festschrift für die Jugend herausgibt. Das Schw. Departement des Innern ferner hat es übernommen, dahin zu wirken, dass die Pestalozzi-Feier zu einer Landes- und Volkssache erhoben werde. „Die Feier des Ereignisses sollte sich aber — heißt es in dem Bericht über eine Conferenz vom 20. April 1895*) — nicht blos auf den Geburtstag beschränken; es sollte vielmehr das Jahr 1896 zu einem Jubeljahre für die Pestalozzianischen Ideen werden. Zu diesem Zwecke sollten die Lehrervereinigungen und die Gesellschaften, welche sich mit Fragen der Erziehung und der öffentlichen Wolfahrt und Gemeinnützigkeit beschäftigen, es sich zur Pflicht machen, in ihren Zusammenkünften Pestalozzi's Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts zum Gegenstande von Vorträgen, Discussionen, Preisarbeiten etc. zu machen." An die vorhin angedeutete „verhältnismäßig wolfeile That" dachte man in der Conferenz nicht.

*) „Conferenz betreffend Feier der 150. Wiederkehr des Geburtstages des Heinr. Pestalozzi am 20. April 1895 in Zürich."

Dagegen erörterte man noch manches andere. So wurde geäußert: „Die Landesausstellung in Genf dürfte auch eine günstige Gelegenheit bieten für die Einberufung eines internationalen Congresses für Erziehung und Unterricht zu Ehren Pestalozzi's.“ An dieser Landesausstellung werden eben auch die Schulen — Bildungsstätten jeder Art, vom Kindergarten bis zur Universität — in hervorragender Weise vertreten sein. Ferner ist eine „historische Abtheilung“ und eine Ausstellung von„ Lehrerarbeiten“ vorgesehen, und unter den Anstalten für Lehrerbildung erscheinen die „permanenten Schulausstellungen“. Die Räume, welche der allgemeinen Volksschule gewidmet sind, werden „als Muster“ die Ausstattung einer in mittleren wirtschaftlichen Verhältnissen arbeitenden Primarschule enthalten — einer Schule also, wie sie etwa in einer kleinen Stadt oder in einem größeren, vom Verkehr nicht abgeschlossenen Dorfe zu finden ist. Der Hauptreiz der Ausstellung dürfte darin liegen, dass sie bequeme Gelegenheit bietet, deutsch- und welsch-schweizerisches Schulwesen zu vergleichen. — Für diese Darstellung des Schulwesens innerhalb der großen Landesausstellung soll nun auch — natürlich auf Rechnung des Bundes — ein Begleitwort geschrieben werden. Aber was denn? Ein Buch, nicht zu dünn und nicht zu dick — anziehend ausgestattet — wissenschaftlich genau und doch klar und kurzweilig geschrieben — ein Buch, das jedermann, der Zeit hat, ein gutes Buch zu lesen, gern lesen würde von Anfang bis zu Ende — ein Volksbuch! — ein Buch, das in weiten Kreisen warme Theilnahme am Leben der Schule wecken, die Herzen geneigt machen könnte, für die der Volksschule zugedachte Bundesspende zu stimmen —? Die Gelegenheit wäre zu günstig! Und was kostet ein solches Buch? Vielleicht nichts, denn es findet im In- und Ausland großen Absatz. Oder — wenn es sehr hübsch, etwa gar mit Bildwerk ausgestattet und sehr billig verkauft würde — vielleicht zwei, drei Tausend Franken. — — Doch wir werden das Buch nicht haben. Dagegen erscheint eine mehrbändige „Statistik“, für etliche Verwaltungsbeamte, Schulleiter und Schulwissenschafter ein Nachschlagewerk, das den Bund ungefähr 40000 Frs. kostet. Außerdem möchte man gern eine Sammlung „Monographien“ herausgeben. Aber dazu müsste die Eidgenossenschaft erst noch einen „Extracredit“ bewilligen. Vorgeschlagen ist bis jetzt ein Band von 300 Seiten, und als dessen Inhalt: „1. Rousseau, Pestalozzi, Fellenberg, Girard. 2. Schulgeschichtliche Entwicklung seit 1874. 3. Die Volksschule und ihre Bedeutung in der Gegenwart in moralischer, ökonomischer und socialer Beziehung. 4. Vorbildung und Lebensverhältnisse des schweizerischen Volksschullehrers. 5. Die permanenten Schulausstellungen. 6. Lehrervereine und pädagogische Presse. 7. Handfertigkeitsunterricht.“ Viel versprechende Themen zum Theil! Was aber vom ganzen und einzelnen zu erwarten ist, wird man erst beurtheilen können, wenn der endgültige Plan vorliegt und die Verfasser bestimmt sind.

Recensionen.

Seibert und **Haardt**, Schulwandkarte der Eisenbahnen von Österreich-Ungarn (138 : 110). Wien, Ed. Hölzel. Preis in losen Blättern 3 fl. 50 kr., auf Leinwand mit Stäben adjustirt 6 fl. 50 kr.

Die vorliegende Eisenbahnkarte ist im Maßstabe 1 : 1.000.000 ausgeführt, also in demselben wie die politische und oro-hydrographische Wandkarte der österreichisch-ungarischen Monarchie von Haardt oder wie die von Kiepert. Da sie eine Schulwandkarte ist, weicht sie von den herkömmlichen Eisenbahnkarten ab, so z. B. gleich in der Zahl der eingetragenen Stationen. Es sind hier, um die Klarheit des Bildes nicht zu stören und auch anderen Momenten Rechnung zu tragen, nur die wichtigsten, namentlich die Abzweigstationen, aufgenommen; dagegen ist die Seehöhe einzelner Stationen beigefügt, das Terrain in zartem Druck markirt, die Flusslinien blau angedeutet, also alles geliefert, was eine denkende Behandlung auch dieses Abschnittes der Statistik ermöglicht. Auch sind die einzelnen Linien nicht mehr nach den Eigenthümern der Bahnen mit verschiedenen Farben bezeichnet. Viele Lehrer und Lehrbücher legen leider immer noch vielfach darauf Gewicht, dass der Schüler die Bahnen so unterscheide. Lehrreicher wäre es doch, wenn der Schüler die Weltlinien von den Localbahnen trennen lernte. Es genügte dann, dass der Schüler blos erstere sich einprägte und letztere nur insoweit in Betracht zöge, als sie seine engere Heimat berühren. Auch in dieser Hinsicht arbeitet die Karte Haardt-Seibert an einem gesunden Fortschritt insoferne, als sie wenigstens ein- und zweigleisige Bahnen durch Zeichen unterscheidet. — Eine Neuerung verspricht die Verlagshandlung, die der Referent nicht übergehen will: um nämlich das rasche Veralten der Karte zu verhindern, gedenkt der Verleger am Schlusse jedes Jahres die im Laufe desselben eingetretenen Ergänzungen des Bahnnetzes, graphisch dargestellt, allen Käufern auf Wunsch zu übersenden. W.

Debes, Neuer Handatlas für alle Theile der Erde in 59 Hauptkarten und 120 Nebenkarten. Leipzig 1895, Wagner & Debes. (Lief. 9—17.)

Seit unserer Besprechung der ersten acht Lieferungen (Pædagogium 1894) sind die letzten neun Lieferungen erschienen, und das ganze Werk liegt nun vor — eine glänzende Leistung der deutschen Kartographie. In die Arbeit theilten sich unter Festhaltung gemeinsamer Principien neben Bebber, Köppen, Krümmel, Guthe besonders Debes, Erdmann, Bosse, Fischer, Elfert und Heymer. Jeder steht mit seinem Namen für seine Arbeit ein, die zugleich mit dem Datum des Abschlusses versehen ist. Buchstaben und Ziffern bezeichnen die Quadrate, in die die Karten getheilt sind, um mit Hilfe der alphabetischen Namensverzeichnisse rasch einen bestimmten Ort aufzufinden. Die Verzeichnisse belehren ferner sofort, ob die Karte einen gesuchten Ort enthält oder nicht. Zur Bequemlichkeit des Benützers ist überhaupt in diesem Atlas das Möglichste geleistet. So sind, wie dies schon in unserer ersten Besprechung hervorgehoben wurde, außer Meerestiefen, Höhenangaben, sehr viele statistische Daten durch knappe Zeichen in die Karte hineingearbeitet. Ein rothes **K** neben dem Orte z. B. bezeichnet, dass hier ein deutscher Consul

residirt u. a. Eingehender, als dies in anderen Handatlanten geschieht, sind ferner die wissenschaftlichen Ergebnisse der Meeresforschung berücksichtigt; ja für die Oceanographie übertrifft der Debes'sche Handatlas hie und da selbst den altbewährten Stieler, der in anderer Beziehung, nämlich nach Seite der praktischen Verwendbarkeit, mit Debes zu concurriren überhaupt nicht bestimmt ist. Wir weisen nur, um das erstere zu erhärten, auf die Debes'schen Karten zur Klimatologie hin, über deren Eigenart sich die „Begleitworte" höchst lehrreich aussprechen. Was die Karten, ob sie nun Physikalisches, Statistisches oder die politischen Verhältnisse, Terrain- oder Verkehrsverhältnisse vorführen, in gleicher Weise auszeichnet, ist ihre ungemein große Klarheit, ihre Lesbarkeit. Nur die woldurchdachte Ausnützung der Schriftgattungen, der Farbe, des Raumes hat es ermöglicht, auf jeder Karte so viel zu bringen, ohne doch den Gesammteindruck zu stören, ohne das Bild verworren zu machen. Diese Art ist bekanntlich allen Werken aus der Debes-Wagner'schen Anstalt eigen. Bilden die politischen und die Verkehrskarten für jeden im praktischen Leben Stehenden ein ganz vorzügliches, weil verlässliches Nachschlagewerk, so sind die Sprachenkarten und die klimatischen Karten für den Lehrer und den Unterricht noch von besonderem Werte, so z. B. Nr. 2—5: Isothermen und Isobaren, 6—7: Meeresströmungen und Regenkarte der Erde, 8 und 12: Völkerkarte der Erde, Sprachenkarte Europas, 9: Religionskarte der Erde. Von dem Werke gilt der Satz: „Es empfiehlt sich selbst". W.

Bilderatlas zur deutschen Geschichte, zusammengestellt und mit erklärenden Anmerkungen versehen von Dr. Paul Knötel. Bielefeld und Leipzig 1895, Velhagen & Klasing. Preis 3 Mark.

Der Referent, der über neuerschienene Schulbücher berichtet, ist selten in der Lage, von etwas ganz Neuem zu berichten. Er muss zumeist seine Anerkennung schon dem zollen, was nur einen kleinen Fortschritt in der Methode oder im Inhalt und in der Form der Darstellung bekundet. Nach Jahrzehnten setzt sich aus solch kleinen Fortschritten gewöhnlich erst ein wesentlich verbessertes Buch zusammen. Dem oben genannten Buche steht der Referent anders gegenüber. Es ist ein Schulbuch, das auf den ersten Wurf gelungen ist und der Forderung nach Anschaulichkeit des Geschichtsunterrichtes auch auf höheren Schulen in der zweckmäßigsten Weise Genüge leistet. Bislang musste sich der Unterricht auf wenige Bilder beschränken, auf die Lehmann'schen Bilder, auf die Wandtafeln von Lohmeyer oder auf einzelne Abbildungen des Lehrbuches, das sich zumeist mit ein paar Baudenkmälern zufrieden gab, denn Bildwerke, wie z. B. die der Oncken'schen Sammlung standen doch nur dem Lehrer zur Verfügung. Hier im Velhagen'schen Bilderatlas bekömmt das erstemal der Schüler eine Illustration der ganzen deutschen Geschichte und zwar bis auf das eine oder andere Bild (z. B. 8) nicht etwa Phantasiebilder, sondern authentische Abbildungen, alte Stiche, Gemälde, Sculpturen, Siegel etc. in sorgsamer Nachbildung, dazu geschickt ausgewählt und bei aller Kürze vortrefflich erläutert. Der Schüler lernt sehen. Mit Recht hat der Herausgeber nur Darstellungen solcher Persönlichkeiten und Vorgänge ausgewählt, die im Geschichtsunterricht besprochen werden und culturgeschichtliches Interesse bieten, z. B. von letzteren eine Investitur, eine Belehnung, eine Schwertleite, eine Krönung in Monza u. s. w. Zweckmäßig scheint es dem Referenten, dass der Herausgeber Hinweise auf Ähnliches und Verwandtes anfügt; so z. B. bei der Betrachtung eines Majestätssiegels auf die Reitersiegel verweist, bei der Vorführung der Grabplatten auf die verschiedene Darstellung der Verstorbenen, sei es in liegender, sei es in knieender Stellung u. ä. Das schärft die Beobachtung. Naturgemäß sind die Bilder verschieden an Zahl, je nach dem Jahrhundert. So ist das 13. Jahrhundert mit 6, das 18. Jahrh. mit 24, das 19. Jahrh. mit 76 Bildern bedacht. Nicht leicht wird man ein geschichtliches Werk finden, das einem strebsamen Schüler mehr Anregung bieten kann als dieser Bilderatlas. W.

Martens, Lehrbuch der Geschichte für die oberen Classen höherer Lehranstalten. In drei Theilen. Hannover-Linden, Manz & Lange. I. Theil: Alterthum. 3.40 Mk. II. Theil: Mittelalter. 2 Mk.

In dem Wettkampfe der Lehrbücher der Geschichte, die seit dem Erscheinen der preußischen Lehrpläne und unter deren Einfluss veröffentlicht wurden, dürfte sich Martens einen Preis erringen. Der erste Theil, das Alterthum, ist zwar ein wenig zu umfangreich geworden, 297 Seiten sind für einen Jahrescurs entschieden zu viel Lernstoff; das Mittelalter (150 S.) dagegen ist eine kleine Musterleistung, sowol nach der Auswahl als auch — und besonders — nach der Gruppirung des Stoffes. Beiden Theilen ist als Vorzug gemeinsam, dass sie den Stoff immer in kleine Theile zerlegen, jeden mit einer Überschrift bezeichnen und durch Dispositionszeichen mit den anderen zum größeren Ganzen gehörigen in Verbindung bringen, also z. B. II S. 38: „Die großen Bewegungen in der Kirche des 14. und 15. Jahrhunderts", Einleitung: Bonifaz VIII. I. Niedergang der Kirche im 14. Jahrhundert: A. Das Sinken der Macht des Papstthums, 1. das babylonische Exil der Päpste, 2. das Schisma. B. Gegenströmungen: 1. die Minoriten, 2. Wiklef und Hus. II. Besserungsversuche: A. Das Concil von Konstanz, 1. die Aufgaben, 2. die Lösung der Aufgaben. B. Das Concil von Basel. — Man sieht, die Sache ist durchdacht und, wie die Ausführung dieser Skizze zeigt, mit ein paar Strichen das Wesentliche hervorgehoben; der Abschnitt umfasst nämlich kaum drei Seiten, und doch fehlt nichts von Bedeutung. Diese prägnante Art der Darstellung, an diese lichtvolle Gruppirung, die dem Verständniss so sehr zu Hilfe kommt und das Einprägen so bedeutend erseichtert, dachte der Referent, als er in den Einleitungsworten dem Buche eine günstige Aufnahme voraussagte, wird nur einmal das Werk vollständig vorliegen. W.

Brettschneider, Hilfsbuch für den Unterricht in der Geschichte für die oberen Classen höherer Lehranstalten. 3 Theile à 1.60 Mk. Halle a. d. Saale. Waisenhaus.

Als Lehrbuch der Geschichte für die oberen Classen höherer Lehranstalten Preußens ist dieses Werk mit Rücksicht auf die Auswahl des Stoffes vielleicht das beste. Jede Seite zeigt den erfahrenen Lehrer und den tüchtigen Historiker, der in der Literatur bewandert ist und die Ergebnisse der Forschung oft durch ein Wörtlein oder selbst auch durch eine Auslassung des in anderen Lehrbüchern stehenden in sein Buch geschickt hineingearbeitet hat. Der Umfang des Stoffes, die Auswahl, die Zahl der Namen — alles ist so, dass der Lehrer keine Zeile zu streichen braucht und der erfahrene Lehrer sichs zweimal überlegen wird, etwas hinzuzufügen, denn das Buch bietet wirklich nur das, was ein Abiturient an Geschichtskenntnissen parat haben soll und in dem betreffenden Zeitraum ohne Überbürdung leicht bewältigt werden kann. Instructiv sind die Zusammenstellungen, die hie und da eingeschaltet sind, z. B. II. S. 94. Die Entwicklung der englischen Verfassung bis auf die Tudors oder S. 133: Ergebnisse der deutschen Reformation, und die Zusammenfassungen, wie sie in den Titeln zum Ausdruck kommen. Diese Titel einer Periode bilden nebeneinander gestellt zugleich eine Charakteristik derselben, die wegen ihrer Knappheit sich leicht einprägt, und jedesmal wie ein Leitmotiv die Darstellung des Einzelnen durchzieht und dieses Einzelne nach seiner Stellung zum Ganzen, sei et als Ursache oder Folge, sei es als Höhepunkt oder untergeordneter Theil einer Entwicklungsreihe ins rechte Licht rückt. Jedenfalls wird auch der Lehrer der Volksschule an dieser neuen Erscheinung nicht achtlos vorübergehen dürfen. Verfasser von Lehrbüchern für diese Stufe sollten das Werk Brettschneiders gründlich durcharbeiten. W.

A. Sprockhoffs Grundzüge der Chemie. Eine Chemie des täglichen Lebens und systematische Darstellung des Wichtigsten aus der allgemeinen, anorganischen, organischen und technischen Chemie. Nebst einem Anhang: Verdeutschung der im Geschäftsverkehr gebräuchlichen Fremdnamen

chemischer Stoffe und einem Sachregister von über 3000 Namen. Mit 168 instructiven Abbildungen. Hannover, Verlag von Carl Mayer (Gustav Prior). XVI u. 416 Seiten. Preis 4 Mk., gebunden 4.50 Mk.

Wie alle Lehr- und Schulbücher Sprockhoff's ist auch dieses sehr praktisch angelegt. Von der Chemie des täglichen Lebens ausgehend, nach dem die Grundbegriffe vorausgestellt sind, kommt er erst später zur eigentlich wissenschaftlichen, systematischen Chemie. In ersterer werden die Vorgänge im Haushalte des Menschen, wie Athmung, Ernährung, Nahrungsmittel und Speisebereitung, Feuer und Flamme, Reinigung der Hausgeräthe, Waschen und Desinfection besprochen, auch kommt hiebei die Klarlegung der wichtigsten Grundstoffe, ihre Darstellung, ihre Eigenschaften und wichtigsten Verbindungen zur entsprechenden Behandlung; dass insbesondere bei den ersteren Abschnitten die betreffenden Partien des menschlichen Körpers beschrieben und ihre Functionen erläutert werden, ist selbstverständlich. Einen zweiten Hauptabschnitt dieses ersten Theiles bilden die chemischen Vorgänge der wichtigsten Gewerbe. Die Leuchtgasfabrikation, Mörtelbereitung, die Thonwaaren und Glasfabrikation, die Gewinnung der Metalle, die Gährungsgewerbe, die Zuckerfabrikation, Seifensiederei, Färberei, Gerberei, Papiererzeugung und Photographie werden in ihren chemischen und mechanischen Vorgängen klar geschildert. Endlich kommen auch die chemischen Vorgänge im Haushalte der Natur, die Umwandlung der Mineralien und der Ackererde, die Ernährung der Pflanzen und der Thiere und endlich der Kreislauf der Stoffe zur Behandlung. In der systematischen Chemie werden die wichtigsten Grundlehren, in der anorganischen Chemie die Grundstoffe in ihrem Vorkommen, ihrer Gewinnung, ihren Eigenschaften und Verbindungen ausgiebig besprochen, die organische Chemie behandelt alle wichtigen Verbindungen des Pflanzen- und Thierreiches; die chemische Technologie ist mehr oder weniger eine wissenschaftliche Erläuterung der im ersten Theile angeführten Gewerbs- und Fabrikationszweige. Überall ist die Darstellung klar und deutlich, und mehr für die Belehrung des Lehrers und der außer der Schule Stehenden berechnet. Für die Schule bietet das Buch wol zu viel und eine Auswahl davon zu treffen ist für den Lehrer schwierig. Übrigens hat der Verf. ein kürzer gefaßtes Büchlein gleichen Inhaltes für die Hand des Schülers veröffentlicht. Die Ausstattung des Buches ist dem Inhalte entsprechend und sehr zu loben, insbesondere auch betreffs der zahlreichen, anderen Werken entlehnten Holzschnitte.

C. R. R.

A. Sprockhoffs Einzelbilder aus der Chemie. Die wichtigsten chemischen Vorgänge des täglichen Lebens in Wort und Bild. Hannover, Verlag von Carl Meyer (Gustav Prior). IV u. 64 S. Preis 40 Pf.

Dieses Werkchen, in welchem man, schon dem Titel nach, keine systematische Chemie erwarten darf, erörtert das Vorkommen und die Darstellung der wichtigsten chemischen Grundstoffe, legt aber das Hauptgewicht auf die chemischphysikalische Erklärung der wichtigsten Lebenserscheinungen am menschlichen Körper, wie Athmung, Ernährung, sowie der häufigsten chemischen Vorgänge im Haushalte (Waschen, Backen, Beleuchtung und Beheizung) und einiger besonders wichtigen Gewerbe, wie Leuchtgasbereitung, Glasfabrikation, Eisengewinnung, Weinbereitung, Bierbrauerei, Seifensiederei, Gerberei und Photographie. Die Erklärungen sind, wie es bei dem bestbekannten Verf. nicht anders zu erwarten ist, sehr klar und leicht verständlich. Ein Schulbuch ist wol das Werkchen nicht, aber ein sehr gutes Handbüchlein für den Lehrer an einfachen Schulen und für den Hausgebrauch. C. R. R.

Physik für Lehrerbildungsanstalten. Von A. Genau, Seminarlehrer in Büren i. W. Gotha 1895, Verlag von E. F. Thienemann. VIII u. 207 S. Preis geheftet 2 Mk., im Schulband 2.50 Mk.

Die wesentlichsten Partien der Naturlehre sind in dem Werke so weit besprochen, als es für den Präparanden notwendig erscheint. Alles Überflüssige

ist vermieden, aber doch ist auf alle neue Erscheinungen in dieser Wissenschaft gebürende Rücksicht genommen. Diesem Grundsatze folgen auch die (112) Abbildungen, welche zumeist so einfach gehalten sind, dass selbe auch zu Tafelzeichnungen verwendet werden können. Eingefügte Aufgaben, bei manchen auch deren Lösung, erhöhen den Wert des Buches. Die Ausstattung ist sehr nett.

C. R. R.

Lehrbuch der Zoologie für die unteren Classen der Realschulen und Gymnasien von Wilhelm Kukula, Director der Staatsoberrealschule des II. Wiener Bezirkes. Sechste verbesserte Auflage. Mit 283 Holzschnitten. Wien und Leipyig. Wilhelm Braumüller. VII u. 207 S. Preis 2.40 Mk.

In systematischer Aufeinanderfolge werden die verschiedenen Stämme und Ordnungen des Thierreiches vorgeführt, d. h. aus Einzelbeschreibungen der wichtigsten Repräsentanten werden die Charakteristiken der höheren systematischen Einheiten abgeleitet, ein für die Unterstufe sehr empfehlenswerter Vorgang. Die Beschreibungen sind sehr klar und einfach, die beigefügten Illustrationen für das Verständnis nutzbringend. Die Wechselbeziehungen der Thiere untereinander anzuführen und die Lebensverhältnisse derselben genauer zu erörtern, bleibt dem Lehrer überlassen, und wir möchten dies ihm ans Herz legen, da nur dadurch Leben in das trockene systematische Gerippe kommt. Auch vom Menschen sollte das Wesentlichste angegeben sein, da doch das Kind an sich selbst die wichtigsten Lebenserscheinungen erfährt, und von sich auf die Thierwelt übertragen kann. Die Ausstattung des Buches ist sehr hübsch.

C. R. R.

Illustrirte Flora von Deutschland. Zum Gebrauche auf Excursionen, in Schulen und zum Selbstunterricht. Von Dr. August Garcke, Prof. an der Universität und Custos am bot. Museum in Berlin. Siebzehnte, neubearbeitete Auflage, vermehrt durch 759 Abbildungen. Berlin, Verlag von Paul Parey. 1895. IV u. 768 S. Preis 5 Mk.

Die große Zahl der von diesem Werke erlebten Ausgaben, die in mehr als 50 000 Exemplaren verbreitet sind, spricht wol von selbst für die Güte desselben. Nun sind in dieser neuesten Auflage kleine Holzschnittabbildungen der Pflanzen beigefügt worden, die denen von Wagners Flora Deutschlands sehr ähnlich sind; hierdurch wurde der Wert und die Brauchbarkeit des Buches sehr gesteigert. Einer Anordnung der Gattungen nach dem Linné'schen Systeme, wobei dieselben kurz und präcise charakterisirt sind, folgt die Besprechung derjenigen natürlichen Familien (nach einem verbesserten De Candolle'schen Systeme), welche im deutschen Gebiete vorkommen. An diese schließt sich sodann die Beschreibung der Arten. Auf Standplätze, sowie auf das geographische Vorkommen ist überall gebürende Rücksicht genommen, desgleichen werden auch die Synonyma, sowie Varietäten und Bastardformen überall entsprechend angeführt. Die Beschreibungen sind sehr klar und die Anordnung der Arten so analytisch gebildet, dass das Werk, das doch eigentlich ein systematisches ist, auch zum Pflanzenbestimmen gut gebraucht werden kann. Die Ausstattung des Buches ist in Papier, Druck und Einband sehr gut zu nennen.

C. R. R.

Verantwortl. Redacteur Dr. Friedrich Dittes. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig

PAEDAGOGIUM.

Monatsschrift

für

Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

unter Mitwirkung hervorragender Paedagogen

von

Dr. Friedrich Dittes.

XVII. Jahrgang.

12. Heft, September 1895.

Leipzig.

Verlag von Julius Klinkhardt.

Inhalt des 12. Heftes.

Reisen als Erziehungsmittel.

Von Alfred von Ehrmann-Baden bei Wien.

Unter den Bildungsmitteln, welche dem Menschen zu Gebote stehen, nimmt seit den ältesten Zeiten das Reisen einen hervorragenden Platz ein. Als Mittel zur Jugenderziehung dagegen fand es kaum je Beachtung, wenigstens wird es in der pädagogischen Literatur selten irgendeiner Erörterung gewürdigt. Da aber, was dem einen zweckdienlich ist, auch dem anderen — vielleicht mit gewissen Einschränkungen! — nützlich werden kann, da ferner die Fortbildung des der Schule Entwachsenen ja auch nichts anderes als Erziehung, nämlich Heranziehung zu einer höheren Stufe der Erkenntnis bedeutet: so kann nicht eingesehen werden, warum nicht auch der heranwachsenden Jugend eine wirksame Mithilfe zur Erziehung gerade im Reisen geboten werden könnte. Man hat erziehliche Momente aus so vielen heterogenen Disciplinen herauszufinden gewusst, und abwechselnd das Turnen, den militärischen Drill, Lawn-Tennis oder die Knaben-Handarbeit als pädagogische Panacee ausgerufen. Thatsächlich erwarten die Jünger Jahn's vom obligatorischen Turnunterricht, die Franzosen von ihren Schüler-Bataillonen, die Söhne Albions von den Balgereien auf dem Spielgrunde, die Anhänger des Slöjd wieder von Hobelbank und Werkstatt alles mögliche Heil für den Nachwuchs der Nation. Erziehend wirken können freilich alle diese Dinge — aber wieviel andere, noch unentdeckte, nicht ebenso! Schließlich kann ja jede körperliche oder geistige Bethätigung, wie sie im Leben sich darbietet, pädagogisch brauchbar gemacht werden! — Von diesem Standpunkte aus möchte ich nun den Gegenstand betrachtet wissen, welchem nachfolgende Zeilen das Wort reden sollen. Wenn ich in der Überschrift Reisen ein Erziehungsmittel nenne, so sage ich vielleicht zu viel. Ich sollte es: „Auch ein Erziehungsmittel“ nennen und damit dem Gedanken Raum geben, dass neben und nach all den anerkannten

Factoren einer harmonischen Geistes- und Leibesbildung unter gewissen günstigen Voraussetzungen und bei Beobachtung so mancher Vorsichtsmaßregel auch das Reisen in Betracht kommen kann.

In der Praxis sind Reisen als Erziehungsmittel eigentlich viel häufiger angewendet worden, als man glauben möchte. Die Wanderzeit des deutschen Handwerksburschen von anno dazumal war z. B. nicht nur ein Ersatz für mangelnde Schulbildung, sondern vielmehr eine eigentliche Schule, welche sich von unseren gewerblichen Fortbildungsclassen, Abendcursen und Sonntagsschulen nicht ganz zu ihrem Nachtheile unterschied. Die Schöpfer und Ausgestalter der mittelalterlichen Zunft- und Zechenordnung sahen wol ein, dass dem Handwerker immer ein gewisses Etwas mangeln würde, was sich durch keinen Fleiß, durch keine Solidität der Grundsätze ersetzen ließe, wenn er nach beendeter Lehrzeit nichts anderes vor sich hätte, als den bequemen Schlendrian der Gesellenjahre, Hausstandgründung und Erlangung der Meisterwürde innerhalb der Mauern der eigenen Vaterstadt. Das Reisen bot sich hier von selbst als Auskunftsmittel dar. Und zwar war man bei der Bemessung einer normalen Wanderzeit, sowie in Bezug auf Distanzen durchaus nicht kleinlich. Denn wer damals 2—3 Jahre hindurch Deutschland durchwanderte, hatte mehr Strapazen auszuhalten, mehr Abenteuer zu bestehen, als heute so mancher Tourist aus der großen Herde, die sich von Cook und seinen Leithammeln alljährlich um die Erde treiben lässt. Dass das Mittel nicht unbedenklich war, wusste man. Aber was lag der Allgemeinheit an jener Minderzahl, die unterwegs verunglückte, den Strapazen, der Demoralisation, dem Vagantenthum zum Opfer fiel, wenn dafür nur der andere Theil fähiger zurückkam. Die schwächeren Elemente wären vielleicht zuhause ebenso verkümmert und hätten ein Proletariat gebildet, welches auf diese Art abgestoßen wurde. Wer aber unversehrt wiederkehrte, brachte im Felleisen zwar selten bar Geld, dafür aber manche neuen Kenntnisse und Vortheile, sowie einen weiten Kreis frischer Anschauungen und freierer Gesichtspunkte mit. Daran zehrte sein Leben lang nicht nur er selbst, sondern es ging von ihm auch ein belebender Hauch auf Mit- und Nachstrebende, auf Zunftgenossen und Schüler über. So konnte ein intelligentes Bürgerthum sich stets erneuern. Und es steht unzweifelhaft fest, dass in der Einrichtung des Wanderzwanges eine der Hauptursachen für die achtunggebietende Größe lag, welche das deutsche Handwerk zu erlangen und so geraume Zeit zu behaupten wusste.

Der wandernde Handwerksbursche hatte bis in die neueste Zeit

hinein ein Seitenstück aufzuweisen, das, culturhistorisch betrachtet, allerdings viel unbedeutender, aber vom pädagogischen Standpunkte aus recht interessant ist: den wandernden Studenten. Meist waren es arme Bürschchen, die sich mit Lectionen und Gratiskost durch die zehn Monate des Schuljahres oft auf eine räthselhafte Weise hindurchschlugen, mit Beginn der großen Ferien ein schmächtiges Ränzel packten und, meist zu zweien oder dreien wandernd, bei Pfarrern, Ärzten, Advocaten u. s. w. um Viaticum vorsprachen. Bedürfnislosigkeit, dieser Segen einer kargen Jugend, half ihnen über manche Entbehrung hinweg. Und während dieser und jener von ihren Mitschülern, ein Stadtpflänzlein und wolgehegtes Muttersöhnchen, die Ferien im elterlichen Hause verfaulenzte und schon nach den ersten vierzehn Tagen der Langweile und den bübischen Streichen verfiel, trabte unser viaticirender Student leichten Herzens (und Magens) durch Dörfer und Märkte, sah Neues, sammelte praktische Kenntnisse, erfrischte und stärkte seinen Körper für das kommende Schuljahr. Besonders findige Jungen wussten sogar einige Ersparnisse heimzubringen — wiewol ein solches Vorgehen dem idealeren Zwecke der Ferienreisen nicht entsprach, vielmehr der allgemein gültigen Anschauung, dass am Viaticiren durchaus nichts Entwürdigendes wäre, Abbruch thun musste. Weiß ich doch von einem, der auf einer festbestimmten Tour durch Oberösterreich einen Umweg in das ödeste Flachland machte, nur weil er ein Pfarrdorf ausgekundschaftet hatte, wo ein besonders „ergiebiger“ Bischof gerade Firmung abhielt! In diesem wie in den meisten ähnlichen Fällen konnte allerdings trostlose Armut als Entschuldigung geltend gemacht werden. Es gibt auch jugendliche Geizhälse. Wem das Schicksal den Wert des Kreuzers von Kindesbeinen an eingeprägt hat, der kommt leicht dazu, sich um den Kreuzer zu balgen und in Bezug auf die Mittel zur Erlangung des schnöden Metalls durchaus nicht wählerisch zu sein. — Aber solche Gesinnungen waren doch nur ausnahmsweise anzutreffen. Wenn auch der eine oder der andere nach seiner Ferienwanderung nur von jenen Stationen zu erzählen wusste, wo die Zehrung besonders gut, das Weggeld reichlich gewesen war, so brachten alle übrigen doch die köstlichsten Erinnerungen an die herrliche Natur, die sie durchwandert hatten, an die kleinen Abenteuer, die ihnen aufgestoßen waren, mit heim. Manche dachten sogar mit Vorliebe gerade an jene Tage ihrer Wanderung zurück, an denen es ihnen „recht schlecht“ ergangen war. Der Stolz, auch schon etwas durchgemacht zu haben, steht aber, wie ich meine, einem deutschen Knaben nicht allzu übel an.

Ich spreche von allen diesen Dingen in der Halbvergangenheit. Denn mit dem „armen Studenten“ in jener typischen Gestalt, wie sie anfangs und Mitte dieses Jahrhunderts bekannt war, scheint auch der viaticirende Student im Aussterben begriffen. Es gab aber immer und gibt auch jetzt noch Söhne aus wolsituirten Familien, die, wolausgerüstet und mit genügendem Reisegeld versehen, während der Ferien auf eine kleinere oder größere Tour ausgeschickt werden. Dass die jungen Leute in diesem Falle vor ihren auf Viaticum reisenden Collegen im Vortheil sind, braucht nicht erst betont zu werden. Was aber den erziehlichen Wert der Schülerwanderungen, sowie die Bedingungen betrifft, unter welchen sie am vortheilhaftesten durchgeführt werden, so behalte ich mir diesen Punkt für jene späteren Ausführungen vor, welche überhaupt dem „Reisen zu Fuß“ gewidmet sein sollen. In den paar Worten über „Handwerker- und Studentenwanderungen“ galt es nur, auf zwei Fälle hinzudeuten, in welchen das „Reisen als Erziehungsmittel“ seit langem in der Praxis bestanden hat. —

Wenn es sich nun darum handeln sollte, die erziehliche Wirksamkeit des Reisens im einzelnen zu begründen, so könnte hierüber folgendes angeführt werden: Das Reisen wirkt erziehend: 1. durch die Vermittlung neuer Anschauungen, Vorstellungen, Begriffe, Kenntnisse; 2. durch Vertiefung der schon gewonnenen Kenntnisse vermittelst der Anschauung, durch die Belebung schemenhafter und unwirksamer, sowie die Richtigstellung falscher, dem Unterrichte oder den Büchern entnommener Vorstellungen: daher auch durch die Anregung zu einem selbstthätigen Vergleichen zwischen der dargestellten und der wirklichen Welt; 3. durch die hygienischen Vortheile, welche Luftwechsel, veränderte Lebensweise, längerer Aufenthalt im Freien, bei Fußwanderungen die körperliche Anstrengung mit allen wolthätigen Folgen, bei Seereisen die stärkende Meeresbrise, auf Bergtouren die Höhenlage u. s. w., u. s. w. mit sich bringen können; 4. durch den moralischen Vortheil der Abhärtung, des Gewöhnens an Strapazen und Entbehrungen, die Erprobung der Kräfte, des persönlichen Muthes, der Ausdauer und Selbstüberwindung; 5. durch die gemüthbildenden Einflüsse der Betrachtung der Natur, zu welcher erfahrungsgemäß in der Fremde oft auch solche in ein näheres Verhältnis treten, die zuhause achtlos an ihr vorübergegangen waren; 6. durch die Gelegenheit zur Übung in fremden Sprachen, im Verkehr mit Menschen und in vielen nebensächlichen, aber für das Leben oft recht brauchbaren Fertigkeiten, endlich 7) durch viele andere Momente, welche

nach Art des Zöglings, nach gesellschaftlicher Stellung, Erziehungsform, äußeren Umständen u. s. w. verschieden sein können, und daher in dieser allgemeinen Aufzählung nicht anzuführen sind. —

Setzen wir nun den Fall, es wäre die pädagogische Zweckmäßigkeit des Reisens erkannt worden, es stünden außerdem einem Versuche keine äußeren Hindernisse entgegen, und man übernähme es, die praktische Ausführung näher zu überdenken: da würden nun allsogleich eine ganze Reihe neuer Fragen auftauchen, die alle Berücksichtigung erfordern. So könnte beispielsweise gefragt werden: In welchem Alter lässt man den Zögling reisen? Braucht er unbedingt Begleitung? In welchem Falle kann er sie entbehren? Wann bleibt er besser allein? Welches Reiseziel wäre besonders beachtenswert, welches andere vielleicht gar nicht in Betracht zu ziehen? Was für Bestimmungen sollten über die Dauer einer Tour, über Beförderungsmittel, Vorbereitung, Ausrüstung u. s. w. gelten? Und eine Menge anderer Gegenstände der Fürsorge, wie sie in diesem oder jenem Falle geboten sein könnte.

Wenn wir nun den ersten Fragepunkt ins Auge fassen, so wird es sich bei diesem hauptsächlich um die Feststellung der niedersten Altersgrenze handeln. Der deutsche Edelknabe im Mittelalter war schon von dem 14. Jahre an „reisbar“, d. h. fähig, eine Reise zu thun. Freilich bezeichnete der Ausdruck im Mittelhochdeutschen nicht etwa harmlose Touristik, sondern er wurde für „Kriegszug“, „Waffenfahrt“ gebraucht. Der Bube war auf solchen Expeditionen noch immer Schüler. Eine Analogie der Principien besteht also immerhin.

In verhältnismäßig jungen Jahren pflegten und pflegen Söhne fürstlicher Häuser schon Reisen von einiger Ausdehnung zu machen. Diese Maßregel hängt mit dem ganzen System der Erziehung, welches meist auf eine raschere geistige Entwicklung abzielt, die gewollte Frühreife auch sehr häufig erreicht — ob zum Nutzen oder Schaden des Individuums, muss hier dahin gestellt bleiben. Unternehmungen dieser Art bieten wenigstens durch den sorgfältigen Apparat, mit dem sie hergebrachter Maßen in Scene gesetzt werden, einige Bürgschaft für die Fernhaltung von äußeren Gefahren, wie Unfällen, gesundheitswidrigen Strapazen u. s. w. —

Interessant ist es, die Meinung Locke's über die Altersfrage zu vernehmen. Das Capitel „Reisen“ in seinen „Gedanken über Erziehung“ behandelt besonders ausführlich diesen Punkt. Nach den Ausführungen des englischen Philosophen wäre diejenige Zeit, welche man gewöhnlich als die geeignetste betrachtet — 15. bis 21. Lebensjahr

— gerade die unvortheilhafteste und schlechtest gewählte. In diesem Alter fange der Zögling bereits an, sich dem Einflusse seines Lehrers zu entziehen, er werde eigenwillig, halsstarrig, geneigt, die Thorheiten und Laster der Erwachsenen viel eher nachzuahmen, als ihre Tugenden, daher unfähig, auf Reisen nützliche Beobachtungen zu sammeln u. s. w., u. s. w. Dagegen nun ließe sich zweierlei einwenden: Erstens schreibt Locke für seine Zeit und für die damalige Gesellschaft. Beim englischen Adel des 17. Jahrhunderts scheint es aber eine hergebrachte Sitte, eine Mode gewesen zu sein, die Söhne zur Krönung des gesammten Erziehungswerkes mit ihren Tutoren reisen zu lassen. Wie nun Locke als reformatorisches Genie sich überall gegen die gedankenlose Routine wendet, so auch hier. Der Eifer eines Neuerers lässt ihn aber das Gute an einer Einrichtung gegenüber den Mängeln in der Ausführung vielleicht allzu gering anschlagen. Wurden pädagogische Fehler beim Reisen gemacht, so liefen sie jedenfalls nicht minder zahlreich in allen Stadien der sonstigen Erziehung mit unter. Gerade Locke's Schrift brandmarkt eine Anzahl der crassesten Verkehrtheiten damaliger Erziehungsweise. Sollen wir etwa daraus als Meinung des Verfassers ableiten: die englische Jugend zur Zeit Shakespeare's und Bacon's wäre besser wild aufgewachsen als so erzogen zu werden?! — Wenn andererseits Locke von den großen Schwierigkeiten spricht, welche der Zögling bei seinem Eintritte in das „undankbare Alter" seiner Umgebung bereitet, so will er doch wol nicht damit sagen, dass diese Schwierigkeiten unüberwindlich wären? Oder soll etwa ein unfähiger Mentor angenommen werden? Ein solcher würde zuhause nicht weniger verderben als auf Reisen. Dass aber „selbst der besonnenste und sorgfältigste" Erzieher in den Jahren der beginnenden Geschlechtsreife „jede Macht über seinen Zögling verlieren" sollte, scheint mir die Ansicht eines Schwarzsehers — wofern nicht geradezu abnorme Geistesverfassung bei dem jungen Menschen angenommen werden soll. Ein „besonnener und sorgfältiger" Erzieher könnte eben schon in diesen Jahren die von Locke selbst (an anderer Stelle) so warm empfohlene Änderung seines Verhältnisses zum Zöglinge anbahnen. Wenn ihm jenes ideale Freundschaftsverhältnis zwischen Erzieher und Erzogenem, wie es in den „Gedanken über Erziehung"*) so schwungvoll dargestellt ist, als Endpunkt seiner pädagogischen Mission vorschwebt, so wird er seine

*) §§ 40—42, 95—100 und an anderen Stellen der Pitt-Press-Ausgabe mit Einleitung und Anmerkungen von R. H. Quick (London 1892, Clay and Sons).

Vorbereitungen von langer Hand treffen. Gilt es doch, ein einmal aufgestelltes und in jahrelanger Arbeit eingehaltenes Regime allmählich selbst wieder aufzugeben, die mühsam gebauten, stets neu befestigten Dämme einmal versuchsweise der Brandung eines ungestümen Naturells preiszugeben! Wie nun, wenn es misslingt? Wenn der Erzieher sich in seinem Zögling getäuscht hat, und dieser, zum Genusse der Freiheit unreif, die wolmeinende Absicht missversteht? Welcher Vorwand soll dann die Wiederaufrichtung einer Schranke, die schon gefallen war, erklärlich machen und den Gedanken an Inconsequenz fernhalten? Im regelmäßigen Fortgange des gewohnten Unterrichtsbetriebes dürfte ein solcher schwer zu finden sein. Äußerliche Veränderungen, ungewohnte Verhältnisse möchten hier besser dienen können — am besten vielleicht der unvermittelte und gänzliche Umschwung der Lebensweise, wie er mit dem Antritt einer Reise verbunden ist. Wo alles verändert ist, wird sich der Zögling kaum wundern, seinen bisherigen Zuchtmeister verändert zu finden. Er wird die zweckbewusste pädagogische Absicht für etwas Unbeabsichtigtes, blos durch die Umstände Herbeigeführtes betrachten, und seine Art, darauf zu reagiren, wird umsoweniger studirt und gesucht sein, da der Geist durch die Fülle der neuen Eindrücke vollauf beschäftigt ist. Der andere Theil aber, in der Stille beobachtend, kann den Grundsatz „Knaben sollen gewagt werden“ in beliebiger Ausdehnung praktisch erproben. Ergäben nun die Beobachtungen, dass die jugendliche Einsicht noch nicht weit genug ausgebildet wäre, um die gänzliche Fortlassung der zeitweilig aufgehobenen Schranken ungefährlich erscheinen zu lassen, nun, so bieten Rückkehr und Wiederaufnahme der häuslichen Beschäftigungen den natürlichsten Anlass auch zu einer Rückkehr in das alte autoritative Verhalten und zur Wiederaufnahme des strengen Regimes. Der für diesmal misslungene Versuch könnte aber nach einiger Zeit vielleicht mit mehr Erfolg wiederholt werden. Erst nach einiger Zeit nämlich werden die auf der Reise empfangenen Eindrücke im Zöglinge wirksam werden und ihre charakterbildende Kraft beweisen. Auf diese Art kann es dem Erzieher sogar geschehen, dass er mitten im Verdrusse über die bewiesene Unreife seines Zöglings und während er auf die Wiederherstellung der früheren Einschränkungen bedacht ist, von einer plötzlichen Wandlung des Charakters überrascht wird, die sich in dem Knaben ohne erkennbaren äußeren Anlass ankündigt und binnen Wochen oder Monaten aus ihm einen Jüngling von bemerkenswerter und noch immer wachsender Freiheit der Selbstbestimmung macht. Auch diese Erscheinung — die Nach-

wirkung empfangener Eindrücke — scheint von Locke übersehen worden zu sein, wenn er darüber klagt, dass so viele junge Leute durch die Reisen, von denen sie eben zurückgekommen sind, „so wenig gefördert“ wurden. —

Um nun wieder auf unsere moderne Jugend zurückzukommen, soll gleich hier festgestellt werden, dass ich (im Gegensatz zu Locke) das 16. Lebensjahr für vollkommen geeignet zur Einführung in das Reisen halte. Mit einer Einschränkung allerdings! „Reisen“ im landläufigen Sinne soll für die Anfänge hier nicht gemeint sein: nicht ein gewisses Minimum von „gemachten“ Kilometern soll den Ausdruck rechtfertigen müssen. Denn die größere oder geringere Entfernung gibt nicht den Ausschlag. Das eigentliche Kriterium bildet die Neuheit der Eindrücke. Und in diesem Sinne ist es geradeso gut eine Reise, ob nun ein Junge seine erste Ferientour antritt oder ob ein blasirter Globe-Trotter irgend einen entlegenen Winkel unserer Erde aufsucht, den er „zufällig noch nicht gesehen“ hat.*) Das Beispiel von der „zehntägigen Ferientour“ ist hier nicht ganz unabsichtlich gewählt worden. Gerade sie halte ich für den zweckmäßigsten Anfang. Dass die Tour ganz oder theilweise zu Fuß gemacht werden sollte, wäre überdies hinzuzusetzen.

Hiermit kommen wir auf das Capitel der Fußwanderungen. Diese Art zu reisen ist von den bedeutendsten Männern aller Zeiten und Nationen, von Führern und Erziehern der Menschheit, unzähligemal als die instructivste und genussvollste empfohlen worden.**) Die Behauptung, dass sie auch im Zeitalter der Eisenbahnen besonders für die Jugend, und wieder ganz besonders für die deutsche Jugend zuvörderst in Betracht gezogen werden sollte, gründet sich auf etwa

---

*) Wenn mir also schon eine sehr geringe touristische Leistung als Reise gilt, so möchte ich doch alles von meinen Ausführungen fernhalten, was in das Capitel „Spaziergänge“ fällt. Das Spazierengehen ist seinem hygienischen Werte nach lange überschätzt worden. Heute wird es nur noch als ein Nothbehelf für jene Fälle betrachtet, in denen jede andere Art der Bewegung im Freien unmöglich ist.

**) Eduard Hanslik erwähnt in seinen jüngst erschienenen Lebenserinnerungen ganz ausdrücklich der großen Vortheile und Freuden, welche ihm die Gewohnheit eintrug, im fremden Lande stets größere Strecken zu Fuß zurückzulegen. Im gleichen Bande der „Deutschen Rundschau“ (XX. Jahrgang), welcher dieses Juwel einer Selbstbiographie enthält, wird auch in den „Betrachtungen eines in Deutschland reisenden Deutschen“ vom Fußreisen in Ausdrücken der wärmsten Sympathie gesprochen, welche durch den Umstand, dass der Verfasser, P. D. Fischer, sich selbst als höheren Eisenbahnbeamten zu erkennen gibt, noch ein besonderes Relief erhalten.

folgendes: Die Fußwanderung ist die älteste, natürlichste, poesiereichste und gerade dem deutschen Nationalcharakter am meisten zusagende Art des Reisens; sie gewährt weniger wechselvolle, jedoch länger einwirkende, daher stetigere und tiefere Eindrücke als jede andere Reisemethode*); sie bietet alle sonst erreichbaren und daneben gewisse nur ihr zukommende hygienische Vortheile; der Luftgenuss z. B. (sowol was die Athmung, als auch was die der Hautthätigkeit so förderliche Umspülung des Körpers anbelangt) ist bei ihr der reichlichste; charakterbildend wirkt sie durch die mannigfaltigen Proben, welche sie dem Muthe, der Ausdauer und Selbstüberwindung auferlegt; Gelegenheit zu Beobachtungen gewährt sie in Hülle und Fülle, denn bei keiner anderen Art des Reisens kommt man in so nahe Berührung mit der Natur einerseits, der Bevölkerung andererseits; sind es auch nur provinzielle Eigenthümlichkeiten, die da beobachtet werden, so bildet die Wahrnehmung dieser eine Vorübung zu späteren größeren Unternehmungen, bei denen es sich um nationale Charakterzüge handeln könnte. —

Wie sind nun Fußwanderungen am zweckmäßigsten anzustellen? Obwol zur Beantwortung dieser Frage die Individualitäten berücksichtigt werden müssen, so lassen sich doch auch einige allgemeine Forderungen aufstellen. Sorgfältigste Wahl der Route, gründliche Vorbereitung, durch Übungen erprobte Marschtüchtigkeit, entsprechende Ausrüstung und ein gewisser Wagemuth, der sich durch aufstoßende Schwierigkeiten nicht einschüchtern lässt — dies wären die unerlässlichsten Bedingungen.

Unter Vorbereitung — im Gegensatze zur Ausrüstung — verstehe ich eine gewisse Vertrautheit mit den geschichtlichen, geologischen, pflanzen- und thiergeographischen Verhältnissen des zu bereisenden Landes. Und zwar strenge Beschränkung auf das vorgenommene Gebiet! Wer sich auf eine auch nur zweiwöchentliche Tour recht vorbereiten will, findet mehr historisches und naturwissenschaftliches Material, als ihm zu bewältigen leicht sein wird. Und was kann es Schöneres geben, als das Gelernte durch Anschauung und Erfahrung innerlich beleben und befestigen zu dürfen! Reisen ohne vorbereitende

*) An Fußwanderungen dürfte daher Beneke nicht gedacht haben, wenn er, von dem Zu-wenig und Zu-viel der Eindrücke sprechend, meint: „Die städtische Beschränkung auf das Zimmer bietet zu wenig dar, eine Reise in den ersten Lebensjahren zuviel, und dabei zuwenig in derselben Art Wiederkehrendes: so dass die geforderte Verstärkung der Empfindungen durch gleichartige Vervielfachung, wenigstens für die Combinationen, nur unvollkommen würde eintreten können."

Studien sind wenig bildend, das Studium ohne nachherige Anschauung erzeugt leblose, schemenhafte Vorstellungen. Mögen sich beide Bilder zu stereoskopischer Greifbarkeit zusammensetzen! Wenn schon „all unser Wissen Stückwerk“ ist, so trachte wenigstens jeder einzelne, diejenigen Fragmente, die gerade ihm unterkommen, möglichst von allen Seiten, mit allen geistigen und sinnlichen Kräften kennen zu lernen!*)

Die Vorübungen zum Erproben der Marschtüchtigkeit müssten eine Leistung von mindestens 6—8 Stunden mäßigen, aber stetigen Marsches per Tag erweisen, bevor mit Nutzen und Genuss eine größere Wanderung angetreten werden kann. Sie werden am besten in wiederholten halb- und ganztägigen Ausflügen bestehen; auch eine mehr als zwölfstündige Partie wäre wegen der beim Übernachten zu gewinnenden Erfahrungen empfehlenswert. Mitnahme von Proviant — selbst für den ganzen Tag — mag solchen Ausflügen eine besondere Würze verleihen. Und noch einen Programmpunkt gibt es, der von der Jugend stets und überall mit Begeisterung aufgenommen werden dürfte: Feueranmachen und die Bereitung einer einfachen Speise im Freien. Nach meinen eigenen vielfachen Erfahrungen kann man Knaben damit eine wahrhaft ekstatische Freude bereiten. Stecken sie doch vom 12. bis zum 18. Jahre so ziemlich alle bis über die Ohren in der Lederstrumpf-Romantik! Wenn es nun an das Suchen eines geeigneten Lagerplatzes geht, wenn eine möglichst versteckte Lichtung gefunden ist, worauf das Herdbauen, Holzsammeln, Feueranmachen und -schüren beginnt (wobei nach Fenimore Cooper tausend Vorsichten und Listen anzuwenden sind), so versetzt sich der gute deutsche Junge jedenfalls in den amerikanischen Hinterwald, dünkt sich ein „Pfadfinder“, ein „Falkenauge“, und verzehrt die gebratenen Kartoffeln oder Kastanien als saftige Bärenschinken. Solche Freuden sind ganz unverfänglich; schade dass sie aus Gründen localer Natur nicht überall geboten werden können. Übrigens denke ich durchaus nicht an einen regelmäßigen Betrieb. Der „Ausflug mit Lagerfeuer“ sollte hier nur als eine angenehme Variation der Vorübungen zu größeren Fußtouren erwähnt werden.**) —

*) Ein recht instructives Beispiel für den reichen Schatz an Wissenswertem, welchen eine sorgfältige Vorbereitung selbst für Ausflüge von geringer Ausdehnung zusammenzubringen vermag, bietet das Werkchen von R. Helm, Heimatkunde von Leipzig als Führer zu Schülerausflügen (J. J. Weber, Leipzig 1894).

**) In Deutschland werden Ausflüge mit größeren Knabenscharen oft mit dem beliebten „Kriegsspiel“ verbunden. Auch der neue amerikanische Sport des „camp-

Die Ausrüstung muss für Fußreisen selbstverständlich eine besonders sorgfältige sein. Die Kleidung sei warm, doch nicht zu schwer; am besten kommt man für alle Wechsel der Witterung wol mit dünnen Lodenstoffen aus. Die Schuhe sollen eher derb als leicht, jedenfalls aber bequem und weit sein. Ein Reservepaar mitzunehmen ist wegen möglicher Durchnässung keine überflüssige Vorsicht. Dieses, sowie Leibwäsche (Strümpfe reichlich!), Toiletteartikel und Ähnliches bringt man in einem Ranzen oder Tornister unter, der wegen gleichmäßiger Belastung, sowie Freihaltung von Brust und Armen nicht anders als auf dem Rücken zu tragen ist. Kein Regenschirm. Praktisch ist dafür ein leichter Wettermantel oder Plaid, der nicht nur als Schutz gegen das himmlische Nass, sondern auch zur Verbesserung schlechter Herbergsbetten und zu bequemer Rast in Wiese und Wald vorzügliche Verwendung findet. Karten, besonders genaue Specialkarten im Maßstabe der militär-geographischen, sind eine Nothwendigkeit, wenn man sich nicht allzusehr dem Ungefähr überlassen will. Vor allem aber fehle nie ein Notizbuch. Die Ergebnisse der vorbereitenden Studien und Erkundigungen können darin angemerkt sein, aber auch Raum für ein Tagebuch muss bleiben. Knaben hegen zwar oft eine gewisse Abneigung gegen solche Aufzeichnungen, besonders seitdem durch die Backfischliteratur das Tagebuch etwas in Misscredit gerathen ist. Aber man wird sie doch dazu anhalten müssen, wenn man will, dass sie von dem Geschauten und Erfahrenen dauernden Gewinn davon tragen sollen. Ein regelmäßig geführtes Reisetagebuch mit Notizen über jeden einzelnen Tag — in Ermangelung wirklich bemerkenswerter Ereignisse sei wenigstens die zurückgelegte Strecke, die Reihenfolge der Stationen, die Rasten und etwaige Einkehrgelegenheiten angemerkt — bildet eine angenehme Erinnerung für spätere Jahre und ein Repetitorium der neugewonnenen Anschauungen, Erfahrungen, Kenntnisse. Zur Vervollständigung der Ausrüstung mag auch eine kleine Reise-Apotheke mit etwas Verbandzeug und Stärkungsmitteln dienen.

Ob nun Knaben allein reisen dürfen oder Begleitung Erwachsener unbedingt benöthigen, hängt von verschiedenen Umständen ab. Es gibt fünfzehnjährige, ja noch jüngere, die durch die häuslichen Verhältnisse so sehr an Selbständigkeit gewöhnt sind, dass auch allein zu reisen für sie völlig unbedenklich sein muss. Die vorhin erwähnte

---

ing out", wobei im Freien nicht nur gekocht, sondern auch gewohnt, d. h. in Zelten, Baracken, Höhlen übernachtet wird, könnte mit vernünftigen Modificationen als interessante Beigabe dienen.

Kategorie der viaticirenden Studenten umfasst solche Individuen. Bei den Söhnen jener Familien aber, über deren Erziehung nicht das blinde — und oft so grausame — Ungefähr waltet, bringt die Wolthat sorgsamer Leitung auch die Nöthigung zu einer ununterbrochenen Fortsetzung derselben mit sich. Solche Knaben müssen dann zumindest ihre erste Wanderfahrt in Begleitung verantwortlicher Personen antreten. Können es nicht die Eltern, erwachsene Verwandte, Erzieher, Lehrer oder dergl. sein, so genügt oft ein älterer, oder auch nur erfahrenerer College, besonders ein solcher, der schon mit Glück selbständig gewandert ist. Dies wäre schon wieder eine Vorstufe zum Allein- (d. h. ohne Überwachung-) Reisen, welches eigentlich des Knaben sehnlichses Ziel sein sollte. Ein Vater aber, der seinen Buben kennt, dürfte wissen, ob er ihn wolvorbereitet, wolausgerüstet und mit ernstmahnendem Hinweis auf das Ehrenvolle einer gut bestandenen Probe, zu genau vorgezeichneter Fahrt ausziehen lassen kann. Eltern pflegen in solchen Fällen eher zu ängstlich, als zu sorglos zu sein. Mit Alleinreisen ist natürlich nur Reisen ohne Aufsicht, nicht aber ohne Gesellschaft gemeint. Gerade auf der Wanderschaft sind gleichaltrige Gefährten von möglichst ähnlichen Lebensgewohnheiten und -Bedürfnissen nicht nur eine Annehmlichkeit, sondern geradezu eine Nothwendigkeit. Zu zweien oder dreien marschirt sich's wol am fröhlichsten. Aber auch in größeren Abtheilungen, ja von ganzen Classen und Anstalten sind schon Schülerreisen unternommen worden. Solche allerdings meist mit der Direction oder mit einzelnen Mitgliedern des Lehrkörpers, sehr häufig mit dem Turnwarte der Anstalt. Überhaupt hängt ja der Betrieb von Fußwanderungen in vielköpfigen Scharen mit der Turnsache innigst zusammen, kann wol auch der turnerischen Disciplin nicht gut entbehren.*)

Die Ausdehnung von Fußtouren kann eine sehr verschiedene sein. Vom Halbtagsausflug bis zur mehrmonatlichen Alpenwanderung ist ein weiter Spielraum für die Berücksichtigung jedes Alters, jeder Constitution und Geschmacksrichtung gelassen. Im allgemeinen sollten alljährliche Unternehmungen mit stets weiter gesteckten Zielen eine Gewöhnung an verschiedene Formen der Wanderung und das Bedürfnis nach den hiermit verbundenen Genüssen und Anregungen bewirken — so dass noch der erwachsene Reisende es als die höchste Würze seiner Tour betrachten möge, wenn er neben den leidigen

*) Genaueres über den Gegenstand bringt das vortreffliche, sehr empfehlenswerte Werkchen von Dr. Th. Bach: „Wanderungen, Turnfahrten und Schülerreisen" (2. Auflage, Strauch, Leipzig).

Bahnfahrten auch einen Theil der Strecke zu Fuß zurücklegen kann. — Außerhalb der Landesgrenzen, im fremdsprachlichen Gebiet, unter anderer Zone mit veränderter Vegetation werden solche Streifzüge doppelt interessant. Welche neuen, von keinem Baedeker registrirten Empfindungen — wahre sensations inédites! — sie gewähren können, weiß Verfasser dieser Zeilen erfahrungsgemäß aus einer Fußwanderung von Florenz über den Appenin bis Ancona, welche ihn italienisches — hier insbesondere toscanisches — Wesen gewiss besser kennen lernen ließ als eine der üblichen Rundfahrten und Städtetouren auf den Eisenbahn- und Dampfomnibuslinien der Halbinsel. In ähnlicher Weise aber ließen sich Sicilien, Corsica, einige Theile von Spanien, die Provence, das schottische Bergland, Scandinavien und eine Menge europäischer und außereuropäischer Landschaften auf Wanderfüßen durchstreifen, von der Schweiz und den österreichischen Alpenländern, classischen Stätten der Gebirgswanderung, gar nicht zu reden. Der jugendliche Wanderer wird allerdings Unternehmungen von solcher Tragweite in der Regel nur als höchste, für ihn noch unerreichbare Ziele betrachten müssen; ihm bietet in Österreich schon das Salzkammergut, Steiermark, Tirol, die Strecke Wien—Triest u. s. w. ganz ansehnliche Proben für seine Leistungsfähigkeit; in Deutschland sind für Schülerfahrten der Harz, der Schwarzwald, die Rheingegend, die sächsisch-böhmische Schweiz, das bayerische Hochland beliebt. In der Schweiz gehören die wandernden Pensionate zur regelmäßigen Staffage der Alpenstraßen. Haben doch auch die köstlichen „Voyages en Zigzag“ von Rud. Töpffer, dem Genfer Novellisten, keinen anderen Hintergrund, als die Reisen, welche dieser liebenswürdige Schriftsteller mit den Zöglingen seiner Erziehungsanstalt in den Jahren 1837—42 unternommen hat.

Wenn hiermit das Capitel über „Fußwanderungen“ abgeschlossen erscheint, so bleibt für die anderen Formen des Reisens wenig mehr zu sagen übrig. Am nächsten an pädagogischem Werte stünden den Fußtouren wol die Fahrten zu Wagen, wie sie bis in die Mitte dieses Jahrhunderts für alle Entfernungen aufkommen mussten. Zu Wagen reisten vor Stephenson nicht nur Prinzen von Geblüt mit ihrem mehr oder weniger zahlreichen Gefolge, sondern auch die Sprösslinge landadeliger Familien, begleitet von einem geistlichen oder weltlichen Hofmeister, aber nicht minder treu behütet von einem alten Hausmöbel von Kutscher, welcher auf seinem Bocke von demselben Verantwortlichkeitsgefühle durchdrungen war, wie der im Fond sitzende Pädagoge; ja, auch mancher Junge aus reichem Bürgerhause, dem seine

Eltern den Luxus einer besseren Erziehung gönnten, ließ, in plumper Kalesche sitzend, die Bilder der belebten Landstraßen von anno dazumal an sich vorüberziehen. — Jean Paul spricht sich zwar aufs schärfste gegen diese Art der Beförderung, sowie gegen das Reisen überhaupt aus, wenn er in seiner „Selbstbiographie“ sagt: „Allerdings gibt es noch ein größeres Unglück, als das, in einer Hauptstadt erzogen zu werden, nämlich das, unterwegs erzogen zu werden als ein vornehmes Kind, das jahrelang durch fremde Städte und Menschen fährt, und kein Haus kennet, als den Kutschkasten.“ Obwol nun der Dichter deutscher Innerlichkeit, dem die heimatliche Scholle geistiges Lebenselement war, von seinen engen Verhältnissen aus nie mit voller Berechtigung über die Erziehung von Weltleuten aburtheilen durfte, so unterliegt es andererseits keinem Zweifel, dass jahrelanges Reisen in der Kinderzeit von jedem Standpunkte aus als pädagogische Absurdität verdammt werden müsste — wenn überhaupt die Geschichte von den Kindern, die „kein Haus kennen als den Kutschkasten“ etwas anderes denn poetische Übertreibung wäre.*)

Die fürstliche, vornehme oder reiche Jugend der neuen Zeit benützt, wenn sie reist, selbstverständlich die Eisenbahnen. Dieses unvermeidlich gewordene Beförderungsmittel gewährt zwar nicht die hygienischen Vortheile der Fußwanderung oder Wagenfahrt, setzt aber dafür den Beförderten kaum nennenswerten Strapazen aus; das Einathmen kohlenrauchgeschwängerter Luft, sowie das beständige, auf die Wirbelsäule nachtheilig wirkende Rütteln, Schüttern und Zittern

*) Die Erziehungsgeschichte fürstlicher Häuser als reichhaltigste und zuverlässigste Quelle für viele Capitel der historischen Pädagogik zeigt uns, dass im allgemeinen das Reisen der hochgeborenen Jugend durchaus nicht übertrieben wurde. Neues und interessantes Material über den Gegenstand dürfte wieder von dem geplanten großen Werke über die „Erziehung der österreichischen Habsburger“ erwartet werden, dessen Herausgabe uns von der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte in Aussicht gestellt wird. Schon eine frühere Publication derselben Gesellschaft, die vortreffliche „Erziehungsgeschichte der Bayerischen Wittelsbacher“ von Schmidt lässt für die neue Arbeit das Außerordentlichste an Reichthum eines documentarisch belegten Stoffes, sowie an streng-wissenschaftlicher Methode der Darstellung erhoffen. — Eine Erscheinung des Vorjahres, Camilla Krohn's „Fürstenjugend“ sei hier wegen ihrer Beziehungen zum Gegenstande erwähnt. Das hübsch ausgestattete und illustrirte Buch nennt sich eine „Ausführliche Erziehungsgeschichte der Hohenzollern“ und ist ganz ausdrücklich für die Jugend (und für Jugendfreunde) bestimmt. Eine Erziehungsgeschichte für Kinder! Abgesehen von dieser seltsamen Widmung herrscht auch in der Verwertung des übrigens mit Fleiß zusammengetragenen Thatsachenmaterials eine Rührseligkeit, welche stellenweise geradezu belustigend wirkt.

der auf Schienen rollenden Wagen, sind zwar auch Schädlichkeiten, denen gerade der jugendliche Körper nicht lange widersteht. Aber die kurze Dauer der Eisenbahnfahrten lässt diese Schädlichkeiten kaum zu tieferer Einwirkung gelangen. Ein vernünftiges Reiseprogramm wird wol auch die in einem Zuge zu durchmessenden Strecken für die Bedürfnisse der Jugend geringer anschlagen als für die Widerstandsfähigkeit Erwachsener. Die relative Kürze der Eisenbahnverbindung kann in dieser Hinsicht leicht täuschen. Wirken doch die Schienenstränge, welche zwei Orte des Continents verbinden, gleichsam als elastische Bänder, indem sie die entfernten einander näher zu zerren scheinen. Eine Tagereise im Schnellzugswaggon ist aber doch etwas ganz anderes als eine Tagereise zu Fuß oder zu Wagen! — Gerade die bequemen Eilzugsverbindungen sind heutzutage oft schuld daran, dass die Ziele zu weit gesteckt werden. Gehen jetzt junge Leute aus erstem Hause auf eine Ferientour aus, so muss gleich immer ein ganzes Cook'sches Fahrscheinheft gewissenhaft geleert werden. Und womöglich soll gleich Paris das Reiseziel sein! Aber wie fördernd auch der Besuch dieser merkwürdigen Metropole für den reifen Geist werden kann, so wird doch der Knabe, ja noch der Jüngling, je nach der Gewissenhaftigkeit seiner Begleitung, von Paris entweder zuviel oder zuwenig kennen lernen. In die gleiche Kategorie gehören die großen Modeseebäder.*) Wer den Boulevard des

*) Des Verfassers eigene Erfahrungen über diesen Punkt datiren aus Ostende. Als Begleiter zweier exotischer Prinzen hatte ich von dem Aufenthalte im Seebade eine sehr günstige Wirkung auf das Befinden meiner Zöglinge zu bemerken geglaubt. Aus den wenigen Stunden, welche wir, auf der Durchreise nach London begriffen, in Ostende verweilen sollten, waren unversehens Tage geworden. Am dritten Abend berieth ich mich sogar mit mir selber, ob ich nicht noch eine ganze Woche zugeben sollte. Aber eine Stunde später stand die Sache ganz anders: Die Prinzen hatten in einem versteckten Tracte des Curhauses die Spielsäle entdeckt, und bevor ich noch mit guter Manier eingreifen konnte, ging das Verhängnis seinen Lauf. Sie verloren — zum Glück! Aber ich sah voraus, dass am nächsten Abende der grüne Tisch sie unwiderstehlich anziehen würde. Nun stieg da ein feines pädagogisches Problem auf: die jungen Leute mussten in wenigen Jahren durch Gesellschaft und Umgang unfehlbar in die Gelegenheit kommen zu spielen. Wenn man nun versuchte, einer gefährlichen Ausartung dieser Leidenschaft gleich jetzt, beim Auftreten des ersten Symptoms zu begegnen, so wäre vielleicht für spätere Jahre viel Unheil vermieden gewesen. — Aber meine Mission erstreckte sich nicht auf so gewagte erziehliche Eingriffe, und so packten wir schon am nächsten Morgen die Koffer, während ich im stillen bedauerte, eine Maßregel platter Vorsicht anwenden zu müssen, wo vielleicht ein kühnes Experiment verdienstlicher gewesen wäre.

Italiens in der Gegend des Café Anglais vermeiden will, darf auch den Strand von Trouville nicht aufsuchen. Hier wie dort herrscht ein Leben und Treiben, welches allzu ersichtlich von banaler Vergnügungssucht bewegt wird, als dass es nicht dem Ungereiften besser vorenthalten bliebe. Die Gyp bringt in ihrer letzten Publication „Nos bons Normands“ wieder Scenen, welche auf die crasseste Weise diese Wahrheit illustriren. Mit der Schilderung der himmelschreienden Erziehungssünden, deren sich die vornehmen und besitzenden Classen oft schuldig machen, hat die Autorin immer Glück gehabt. Obwol mit naturalistischem Schmutzdetail überladen, bietet auch die jüngste Schilderung einer typischen Familie aus dem Zeitalter der Decadenz, diesmal vom Rahmen eines Strandaufenthaltes umfangen, manche beherzigenswerte Warnung für Eltern und Erzieher.

Auch dann werden Reisen nach den Brennpunkten der Eleganz und des Luxus kaum weniger bedenklich, wenn die Jugend in Begleitung der eigenen Eltern reist. Höchstens müssten die Erwachsenen ernstlich gewillt sein, den Bedürfnissen der jugendlichen Individualitäten alle eigenen Interessen zu opfern, das heißt mit anderen Worten: auf eigenes Vergnügen so ziemlich verzichten. In der Praxis lässt sich dies schwer durchführen. Denn wenn die ganze Familie reist, werden meist auch alle Sehenswürdigkeiten, Theater, Concerte, Museen gemeinsam abgesucht. Da aber die Reizempfänglichkeit der Jugend größer ist als die der Erwachsenen, so wird ihr auf diese Art leicht zuviel zugemuthet; abgesehen davon, dass dabei so manches besichtigt oder auch nur nebenbei wahrgenommen wird, was dem jugendlichen Ideenkreise unter allen Umständen fremd bleiben muss.

Eine Städtereise, ob in Begleitung der Eltern, des Erziehers oder eines ad hoc bestellten Reisebegleiters unternommen, hat also immer etwas Missliches. Wenn es aber schon durchaus eine solche sein soll, so ist wieder die Wahl der zu besuchenden Orte durchaus nicht gleichgiltig. In erster Linie wären wol die Hauptstädte Deutschlands und Österreichs ins Auge zu fassen. Hier findet der erwachende Schönheitssinn reiche Nahrung in Kunstsammlungen von Weltruf; interessante Zeugen der Vergangenheit, welche nirgends so sorgfältig erhalten werden, kommen dem Verständnis der Geschichte entgegen; vor allem aber gewährt das Leben trotz modernster Einrichtungen und Verkehrsmittel das Bild eines ernsten, arbeitsamen Geistes, dessen Betrachtung einem in der Entwicklung begriffenen Charakter nur förderlich sein kann. Es soll damit natürlich nicht gesagt werden, dass Tüchtigkeit und Fleiß ausschließlich die Bevölkerung deutscher Städte auszeichnen.

Aber sie tritt hier unzweifelhaft mit größerer Deutlichkeit zutage, während in den Verkehrscentren anderer, besonders der romanischen Länder die Zeichen brutaler Genusssucht oft in anstößiger Weise dem fremden Beobachter auffallen. Mögen dies immerhin, in dem einen wie in dem anderen Falle, bloße Äußerlichkeiten sein: der Reisende ist eben immer mehr oder weniger gezwungen, nach Äußerlichkeiten zu urtheilen.

Welche Städte nach den deutschen oder anstatt derselben als Stationen einer Reise mit jungen Leuten gewählt werden könnten, das hängt allzusehr von Umständen und Rücksichten ab, welche der pädagogischen Erörterung fernstehen, als dass sie hier anzuführen wären. Im allgemeinen dürften solche Orte sich am besten eignen, welche durch günstige landschaftliche Lage und interessante Umgebung einen gewissen Anreiz zu Ausflügen üben oder sonst Gelegenheit zu körperlicher Bethätigung (Bergsteigen, Rudern u. s. w.) geben. Im einzelnen weiß der Verfasser aus Erfahrung, dass Genf und Zürich in der Schweiz, in Oberitalien ganz besonders Venedig sich zu längerem Aufenthalte auch für jugendliche Touristen empfehlen. Von Paris wurde schon weiter oben gesprochen. London dürfte auch nur sehr gereiften Jünglingen wertvolle und dauernde Eindrücke hinterlassen. Am besten bliebe der Besuch der beiden Metropolen wol dem Mannesalter aufgespart. — Städtereisen sind überhaupt — wie schon gesagt wurde — von allen Formen des Reisens, welche als Erziehungsmittel in Betracht kommen, die allerletzten. Dagegen kann ich es mir nicht versagen, nochmals auf die besonderen Vortheile der Fußwanderungen zurückzuweisen und zu betonen, dass eigentlich in jeder größeren, nach pädagogischen Principien eingerichteten Reise eine gewisse Strecke für einen fröhlichen Ritt auf Schusters Rappen reservirt werden sollte. Auf diese Art würde wenigstens ein Fehler vermieden, der in neuerer Zeit so leicht begangen wird: Schnellreisen! Von diesem Fehler müssen wir uns aber vor allem freizuhalten suchen, wenn wir nicht einem skeptischen Ausspruche des alten S. Frank Recht geben wollen, der da lautet: „Wer weit reiset, verendert wol das Gstirn, aber nit das Hirn.“

Über die Aufgaben des elementaren geographischen Unterrichtes.

*Von **Ferdinand Frank**-Wien.*

Der Ausbau der speciellen Methodik in allen Unterrichtsfächern hängt innig zusammen mit dem Ausbau der ihnen zugrunde liegenden Wissenszweige einerseits, mit der fortschreitenden Entwickelung der Pädagogik andrerseits. Wenn die moderne Pädagogik als Ziel der Bildung allseitige und harmonische Übung der gesammten Geistesthätigkeiten anstrebt und dieses Ziel in die Formel kleidet: Formale Schulung des Geistes an praktisch wertvollen Stoffen, so scheint sie die richtige Gleichung gefunden zu haben zwischen zwei Extremen, nämlich zwischen der rein formalen Richtung, welche nicht selten zum wertlosen Formalismus führt, und zwischen der mechanischen Richtung, welche ihr Heil in der gedächtnismäßigen Vermittelung bedeutender Stoffmassen erblickt, also nothwendig, mit Dörpfeld zu reden, zum didaktischen Materialismus neigt.

Dieser didaktische Materialismus, diese auf Inanspruchnahme des mechanischen Gedächtnisses gegründete Überfütterung mit großen Stoffmassen beherrschte noch vor wenigen Jahrzehnten den gesammten geographischen Unterricht. Wir brauchen nur an die kaum vergangenen Zeiten des seligen Klun zu erinnern, der auch nicht eine Spur von physikalischer Begründung, von gesetzmäßiger und vergleichender Anordnung des Stoffes aufweist und so den reinen Encyklopädismus auf schulgeographischem Gebiete vertritt.

Mit einem Worte, der geographische Unterricht litt noch vor wenigen Decennien und leidet, offen gesagt, noch heute insbesondere an zwei Fehlern, welche deutlich von der Unbeholfenheit und Dürftigkeit in der Verwertung der sachlichen Bildungselemente, ferner von der Verkennung jedes pädagogisch richtigen Verfahrens Zeugnis ablegen.

Der erste Fehler war materieller Natur, er bezog sich auf die Stoffauswahl. Man vernachlässigte auffallend die physischen Verhältnisse

der geographischen Objecte. Man begnügte sich (und begnügt sich vielfach noch heute) mit dem Herzählen einiger Fluss- und Gebirgsnamen. Auch unsere neuesten Lehrbücher thun häufig die physikalischen Verhältnisse mit der Aufzählung einiger Gebirgsketten ab oder fordern den Schüler auf: Suche die Gebirge und Flüsse an der Karte auf! Freilich wird sich damit kein denkender Lehrer begnügen, und die Zeiten sind gottlob vorbei, wo Büsching die Bodengestaltung Frankreichs in folgender Manier abthut: „Die vornehmsten Berge sind die Alpen nach Italien zu, das pyrenäische Gebirge nach Spanien zu und die von Sevennes und Auvergne.“ Die Alpen beschreibt er in seinem umfangreichen, weitverbreiteten Lehrbuche der Geographie wie folgt: „Sie sind eine lange Kette von Bergen (ganz richtig nach der Maulwurfshügelmanier der damaligen elenden Karten), die an der Mündung des Flusses Varo anfangen und nach vielen unordentlichen (!) Wendungen sich an dem Flusse Arsia im Histerreiche endigen.“ So geschrieben 1754 und gelehrt bis in unser Jahrhundert hinein.

Statt jeder horizontalen und verticalen Gliederung, Abschätzung und Überschau, welche doch das Bleibende im Wechsel der sonstigen geographischen Erscheinungen sind, legte man das Hauptgewicht auf Anführung des politisch-statistischen Materials, so auf peinliche Aufzählung aller Provinzen und Kreise mit allen möglichen großen und kleinen Städten, auf vollständige Angabe der Häuser- und Einwohnerzahlen, der öffentlichen Gebäude und Institute, wobei man außeracht ließ, wie variabel, nach Zahl, Art und Bestand alle derartigen Dinge sind, wie bedeutungslos deren Aneignung für die Geistesbildung erscheint.

Der zweite Fehler, welcher den geographischen Unterricht kennzeichnet, war formeller Natur, er bezog sich auf das Wie? der Stoffbehandlung beim Unterrichte. Da, wie oben erwähnt, die physikalischen Verhältnisse in ganz unzulänglicher Weise vermittelt wurden, fehlte für die „desperate Flut von Einzelheiten“ in topographischer Hinsicht jeder Anlehnungspunkt, es fehlte für diese Materialien an dem so nothwendigen Unterbau, die Wissenselemente bildeten keine psychologisch herauswachsende Reihe, deren Glieder sich zu einander verhalten wie Grund und Folge, sondern ein Convolut von disparaten Vorstellungen, welche aphoristisch, rein äußerlich, also ohne nöthigende Abfolge auftreten und dergestalt den kindlichen Geist statt zu nähren belasten, weil sich dieselben gegenseitig verdunkeln.

Man werfe zur Bestätigung des Angeführten einen Blick in die „Kleine Geographie“ von Stein, welche 1829 in 17. Auflage erschien.

Lage, Grenzen und Größe jedes einzelnen politischen Objectes werden peinlich angegeben, die Gebirge werden aufgezählt, ohne eine allgemeine Überschau über den Erhebungscharakter zu bieten, das Klima wird in trockenen Schlagwörtern beschrieben, also nicht aus den natürlichen Verhältnissen abgeleitet. Eine Unmasse von Producten wird aufgezählt, ohne dass des Einflusses, der Lage, Bodenform, Bewässerung und klimatischen Factoren auf die materielle Cultur des Landes Erwähnung geschieht. Die Völker werden nach Sprache, Beschäftigung und Religion numerisch geschieden, der Volkscharakter übergangen. Eine wahre Steppenlandschaft tritt uns bei Behandlung des topographischen Theilens entgegen, es ist die trostlose kosmographische Manier, die in der Aufzählung von kleinlichen Sonderlichkeiten ihre Stärke hat und von der einzelne Auswüchse sich wie die Wurzeln gewisser Unkräuter bis in die neuesten Werke verpflanzt haben. Mit Karl Ritter, dem Schöpfer der vergleichenden Erdbeschreibung kam nicht blos für die Geographie als Wissenschaft eine neue Zeit, auch der geographische Unterricht wurde seitdem, wenn auch sehr langsam, in neue Bahnen gelenkt.

Dieser Aufschwung hängt mit dem Aufschwunge aller realen Wissenschaften um die Wende des 19. Jahrhunderts innig zusammen.

Seit dem Aufblühen der classischen Studien im Zeitalter der Reformation und Renaissance hat wol kaum eine so tiefgreifende geistige Bewegung und Umwälzung stattgefunden, als im Zeitalter der Aufklärung zu Ende des vorigen und zu Beginn des 19. Jahrhunderts. Auf allen Wissensgebieten, insbesondere aber in den historischen und realen, begann neues Leben zu sprossen, der menschliche Geist bemächtigte sich der gewaltigen, empirisch festgestellten Stoffmassen und prägt sie in jene Formen und Gedankenfolgen, welche dem tiefen Bedürfnis des Menschengeistes nach Ordnung, Klarheit und logischer Consequenz entsprechen, welche vom Gesetze der Entwickelung und vergleichenden Zusammenfassung beherrscht sind.

Mit und in dieser Bewegung aber beginnt das Aufblühen der modernen Pädagogik, da werden die ewigen Gesetze fixirt, welche eine kraftvolle und allseitige Bildung des kindlichen Geistes garantiren, und es ist für die Ausgestaltung der speciellen Didaktik geradezu wesentlich zu nennen, dass die Pädagogik in dieser denkenden Bewältigung der Wissensgebiete Gelegenheit fand, im Concreten das für die allgemeine Volksbildung geeignete Material abscheiden zu können; denn was nützt die beste Methode, wenn es ihr an wertvollem, geistbildendem Stoffe gebricht?

Diese geistige Umwälzung zog auch das Gebiet der Geographie in ihr Bereich, und es schmälert keineswegs den Ruhm des Schöpfers der neueren Geographie, wenn wir die Wurzeln seiner Ideen schon bei den Alten vorfinden. Es ist eine noch viel zu wenig bekannte und gewürdigte Thatsache, dass manche große Gedanken, welche die Gegenwart ausdrücklich für sich reclamirt, schon bei den Denkern des Alterthums auftreten. So ahnte Anaximander schon 500 Jahre vor Christo die Idee der biogenetischen Entwickelung im Sinne Darwins, und Aristoteles kennzeichnet die formalen Stufen des geistigen Aneignungsprocesses so präcise, dass ein strammer Herbartianer darauf schwören würde, der Stagirite sei bei Herbart oder Ziller in die Schule gegangen. Genau so ist es in geographischen Dingen.

Schon Herodot spricht das Princip der neuen Schule aus, indem er die Verschiedenheit der Nationen nach Körperbeschaffenheit und Lebensweise aus den physikalischen Eigenthümlichkeiten der Erdräume abzuleiten versucht.

Der Römer Strabo nennt die Erde „das Erziehungshaus der Menschheit“, er vergleicht das Klima Afrikas mit dem Indiens und leitet die Ursachen ab, warum Europa der cultivirteste Erdtheil ist; er verwirft auch die Beschreibung der Erde nach rein politischen Gesichtspunkten.

Ptolemäus († 161 nach Christo) erkennt den ursächlichen Zusammenhang zwischen der Lage, dem Bodenbau und dem Klima der Erdgebiete. 1700 Jahre hat diese wichtige, fruchtbare Idee geschlummert, bis sie von Ritter aufgegriffen und ausgeführt wurde.

Zwei Vorläufer Ritter's sind J. G. Herder und J. G. Müller, der erste die passive, der letztere die active Seite der Stellung des Menschen zur Erde ins Auge fassend.

In seinem epochalen Werke „Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit“ weist Herder auf Grund reichen concreten Materials nach, dass die Menschheit einen einheitlichen Charakter habe, aber den Einflüssen der Umgebung sich anpasse. Neuestens haben Kirchhoff und Ratzel, letzterer in seinem anregenden Werke „Anthropogeographie“, dessen Studium wir wärmstens empfehlen, diesen Gedanken erweitert und vertieft.

Weniger bekannt wurde das geistvolle Werk J. G. Müller's „Ideal einer Erdbeschreibung“, welcher fordert, die Geographie müsse dem Ganzen der Entdeckungen und Wirkungen des Menschen auf die Natur nachgehen, also die active Rolle der Menschheit berücksichtigen.

Diese Vorarbeiten wären alle zu einer gründlichen Reform der

Geographie unzureichend gewesen, wenn nicht Alex. v. Humboldt die Grundlagen für die Neugestaltung der physikalischen Erdbeschreibung geschaffen und so für die neuere Geographie eine feste Basis hergestellt hätte.

Es ist allbekannt, dass Alex. v. Humboldt einer jener Riesen des Geistes ist, wie sie in jedem Jahrhundert nur einmal erscheinen. Durch seine Reisen ins tropische Südamerika und in das nördliche Asien mit reichem, neuem Erfahrungsmaterial ausgestattet, schritt er an den Ausbau der physikalischen Geographie nach wissenschaftlichen Grundsätzen. Durch die Schaffung genauer Höhenprofile gelangte er zur exacten Darstellung der orographischen Gesammtverhältnisse bestimmter Erdräume und legte durch die Feststellung von Gipfel- und Passhöhen und durch Berechnung der mittleren Gebirgshöhen den Grund zur vergleichenden Höhenkunde. Er verbreitete zuerst Licht über die gesammte Bodengestaltung Asiens und schuf mehrere Hilfswissenschaften der Geographie, so die Lehre vom Vulcanismus, vom Erdmagnetismus, die Pflanzengeographie und die Vertheilung der Wärme auf der Erdoberfläche.

Es ist eine glückliche Fügung zu nennen, dass Ritter, den wir nun kurz berühren wollen, seine Anregungen aus drei bedeutsamen Quellen schöpfte. Er war zuerst ein Schüler Gutsmuth's und Salzmann's in Schnepfenthal, wo er den Grund zu seinem praktischen Blick in geographischen Dingen legte; er besuchte wiederholt und auf längere Zeit unseren Altmeister Pestalozzi, daher mag die ideale, ethisch-religiöse Auffassung Ritter's mit ihren Grund haben; er trat endlich mit Alex. v. Humboldt in innige persönliche und literarische Verbindung, von der die physikalische Fundirung seines Lehrgebäudes ausging.

War so Humboldt gleichsam der Aristoteles der neuen Geographie, so fühlte Ritter den Beruf in sich, ihr Plato zu werden, d. h. die formlosen Stoffmassen zu durchgeistigen und große historische und praktische Ideen daraus abzuleiten. Bezüglich seines Handbuches von Europa sagt er, es sei sein Zweck gewesen, den Leser zu einer lebendigen Ansicht des Landes und seiner Natur zu erheben. In seinem größten Werke „Die Erdkunde im Verhältnis zur Natur und Geschichte des Menschen oder allgemeine vergleichende Geographie“ (1822—1859) in 19 Bänden weist er nach, dass ein Volk nur dann sein wahres Ziel erreiche, wenn es seiner inneren und äußeren Kräfte, sowie der seiner Nachbarn, ferner seiner Stellung zu allen von außen hereinwirkenden Verhältnisse inne werde.

In seinen „Vorlesungen über Europa“ sagt er: „In Beziehung auf

ihre vernunftbegabten Bewohner ist die Erde nicht nur die Wiege, der Wohnort, sondern auch das Erziehungshaus, die große Erziehungsanstalt des Menschengeschlechtes." Es ist das Hauptverdienst Ritter's, dass er in Stoffauswahl und Darstellung die Fehler seiner Vorgänger beseitigte, dass er dem physischen Momente zu dem ihm gebürenden Rechte verhalf, indem er dasselbe als Grundlage jedes erdkundlichen Unterrichtes hinstellte, ferner, dass er den organischen Zusammenhang und die innige Wechselbeziehung der geographischen Stoffelemente insbesondere in ihrer Beziehung auf die Entwickelung des Menschengeschlechtes ins rechte Licht stellt. Ritter wurde so der Schöpfer von geographischen Lebensgemeinschaften und hat durch seine Ideen die Methode des geographischen Unterrichtes in feste Bahnen gewiesen.

Die Geographie als Wissenschaft verhielt sich in der Folgezeit zu den Ansichten Ritter's theils zustimmend, theils ablehnend. Die Geographen nach Ritter gaben wol eine umfänglich begrenzte Wechselwirkung der geographischen Objecte zu, wiesen aber die Einwirkung sämmtlicher geographischen Verhältnisse auf die historische und culturelle Entwickelung des Menschen ab, ja einige sprachen sich direct gegen die ethische Bestimmung der Erde als eines Erziehungshauses der Völker aus. Die anthropocentrische Auffassung der Erde in ihrer strengen Beziehung des Alls auf den Menschen nannte man unwissenschaftlich, man wollte die Erde nur als naturgemäßen Organismus an sich betrachtet wissen und basirte die Geographie auf die genaue Kenntnis der geologischen Verhältnisse.

Den Höhepunkt dieser Bestrebungen können wir mit Oskar Peschel bezeichnen, der in seinen „Problemen zur vergleichenden Erdkunde" denselben Forschungsweg betritt, wie ihn die vergleichende Anatomie und Sprachforschung geht. Er vergleicht die physischen Einzelformen, wie Fjorde, Seen, Inseln etc., und gelangt so zu allgemeinen morphologischen Endursachen und Gesetzen. Immerhin hat Peschel die Bestrebungen Ritter's gewürdigt, wie aus einer Äußerung dieses Forschers hervorgeht: „Die Erdkunde ist nicht blos eine physische, sondern auch eine historische Wissenschaft, und diese andere, ihre geschichtliche Hälfte wurde zu Humboldt's Zeiten glanzvoll durch Karl Ritter vertreten."

Extremer gingen Gerland und Beck vor. Ersterer will von einer Auffassung der Erde als Organismus, von geographischen Individuen nichts wissen, ihm ist die Erde lediglich ein Complex von kosmischer Materie, ihm ist die Geographie nur ein Zweig der

Geologie. Es ist evident, dass nach einer solchen Anschauung die Geographie aus dem Lehrplan der Volksschulen einfach verschwinden müsste. Wir können diese Gegenbewegung hier nicht genauer verfolgen und haben nur zu constatiren, dass sich in neuester Zeit mit Erfolg eine Reaction zu gunsten Ritter's bemerkbar machte. Anlässlich des 100. Geburtstages Ritter's kennzeichnete Dr. Marthe mit sicherer Hand die bleibenden Verdienste seines ehemaligen Lehrers; er wies nach, dass Ritter die Weltstellung, die horizontale und verticale Gliederung der Erdräume scharf erfasst, zuerst die Abtheilung nach Rumpf und Gliedern, nach Hoch-, Tief- und Stufenland eingeführt und die Begriffe der relativen und absoluten Höhe, der Wasserscheide etc. verwertet habe. Aus der physikalischen Beschaffenheit der Erdräume habe er den Schlüssel für die Entwickelung der Völker gefunden und so die Geographie zur „Deuterin der Geschichte" gemacht. Es ist kaum zu glauben, dass die obgenannten Begriffe, welche heute zur Kleinmünze der allgemeinen Bildung gehören, vor 50 Jahren noch unbekannte Dinge waren.

Eine reine Scheidung der verworrenen Ansichten über den Umfang und die Stellung der Geographie hat Dr. R. Mayr mit Erfolg versucht. Die morphologisch-vergleichende Weise Peschel's und deren Folgerungen gehören nach seiner Ansicht in das Gebiet der Geologie, die rein historischen Ergebnisse Ritter's in das Gebiet der Anthropologie, die Geographie habe die geographischen Individuen als Einzelobjecte zu betrachten. Sie fragt also nicht, wie Inseln überhaupt entstanden sind und demgemäß eingetheilt werden, sie bespricht aber bei Sicilien Größe, Küstenumriss, Bodengestalt, charakteristische Naturproducte, die materielle und geistige Cultur der Bewohner. Nun ist die Frage berechtigt: Gibt es nach dieser Auffassung überhaupt noch eine vergleichende Erdbeschreibung? Gewiss, aber ihre Aufgabe besteht darin nachzuweisen, wie Natur und Cultur auf dieser oder jener bestimmt umgrenzten Erdstelle einander beeinflussen. Die Erdräume, meint Dr. Mayr, sind nicht bloße Exemplare wie die Zwetschkenbäume oder Wildgänse, sie sind Individuen und haben vermöge ihrer eigenthümlichen Individualität auf die Entwickelung ganzer Völker und Zeiten Einfluss genommen. Mayr vermeidet also mit Geschick den Grundirrthum der Ritter'schen Schule, welcher darin bestand, den Einfluss der Landesnatur als nothwendige und einzige Ursache der Culturentwickelung hinzustellen, welche Auffassung in dem unrichtigen Satze gipfelt: Gleiche Naturbedingungen, gleiche Culturerscheinungen.

Die zeitgenössischen Geographen, vor allen Kirchhoff, Richthofen und Ratzel, haben auf Grund eingehender Detailforschungen und mit Rücksicht auf die Ergebnisse unserer großen Historiker, ferner gestützt auf die neuesten Errungenschaften der Naturwissenschaften die Folgerungen Ritter's bezüglich des Einflusses der natürlichen auf die Culturverhältnisse auf das richtige Maß zurückgeführt. Sie haben insbesondere nachgewiesen, dass zu dem begünstigten Wohnorte auch der begabte tüchtige Menschenschlag treten muss, wenn die menschliche Gesittung eine Förderung erfahren soll. Auch recht kümmerlich bedachte Erdräume wie China und Norddeutschland wurden zu Culturländern. Die Geschichte der menschlichen Gesittung darf also nicht als Erfüllung blinden Naturzwanges oder eines rohen, unabwendbaren Verhängnisses dargestellt werden. Die Geographie hat vielmehr auf jeder Seite mit leuchtenden Lettern die Thatsache zu verkünden, dass consequente Arbeit die geistige und sittliche Hebung des Menschengeschlechtes verbürgt, dass diese Erhebung allerdings durch die Gunst der natürlichen Verhältnisse unterstützt wird.

Dieser geläuterten Auffassung kann sich die Geographie als Unterrichtsgegenstand mit Beruhigung anschließen. Die wissenschaftliche Geographie mag sich eine scharfe Abgrenzung ihres Rayons noch weiter erkämpfen, die Schulgeographie hält im Princip an der Ritter'schen Auffassung fest, sie kann aus pädagogischen und praktischen Gründen auf die Elemente der Culturgeographie nicht verzichten, weil sie einerseits nicht in der Lage ist, die Geographie ausschließlich auf geologische Kenntnisse zu basiren, da diese unseren Schülern mangeln, weil sie andrerseits für das praktische Leben vorzubereiten hat, welches eine Übersicht der staatlichen und topographischen Verhältnisse gebieterisch fordert, weil sie endlich gerade in der innigen Wechselwirkung zwischen den natürlichen und culturellen Verhältnissen das am meisten anregende, den Geist des Schülers logisch schulende, zu concentrirender Betrachtung hinleitende Material erblickt.

Allerdings gilt für eine elementare Behandlung des Gegenstandes der Satz: Nimmer zu sehr! Man mag die vergleichende Behandlung des Stoffes noch so hoch stellen, bei unseren Schulverhältnissen wird dieselbe doch nicht die erste Rolle spielen, die Aneignung des concreten Materiales muss in erster Reihe stehen. Umfang und Art der Vergleichungen wird von dem Werte des Stoffes, von dem geistigen Zustande der Classe, von der Individualität des Lehrenden etc. abhängig sein. Insbesondere hat der Lehrer auf solche Folgerungen zu verzichten, deren Prämissen über den geistigen Horizont der Schüler

hinausgehen oder zu entlegene Verhältnisse zum Gegenstande haben. Dagegen ist alles, was dem Schüler naheliegt, oder was leicht in die Augen springt, zur Befestigung und Klärung des nothwendigen Stoffes beiträgt, sorgfältig heranzuziehen. Bezüglich des Stoffes verweisen wir auf die Handbücher der Methodik von G. Rusch und Hummel, welche anregendes Material enthalten, und auf das ausgezeichnete Werk von Oberländer: „Der geographische Unterricht nach den Grundsätzen der Ritter'schen Schule“, welches im 2. Theile eine genaue, mit zahlreichen concreten Beispielen belegte, nach sachlichen Kategorien abgefasste Übersicht der vergleichenden Erdkunde bietet.

Nach dieser knappen historischen Darstellung mögen nun einige methodologische Andeutungen über die Aufgaben des geographischen Unterrichtes berührt werden, wobei wir uns über Lehrplan, Stoffauswahl, Methode und Lehrmittel orientirend auszusprechen gedenken.

Was die Lehrpläne anbelangt, setzen dieselben auf synthetischer Grundlage ein, im 3. Schuljahre wird mit der Betrachtung der Heimatkunde begonnen, zur Vermittelung des Vaterlandes und Reiches fortgeschritten und mit einer übersichtlichen, mehr choreographischen, also durch physikalische Verhältnisse nicht tiefer begründeten Kenntnis der gesammten Erdoberfläche abgeschlossen.

Auf der Oberstufe (6. Schuljahr) setzt die Behandlung mit der Betrachtung der Erde als Weltkörper ein und lässt dann die Betrachtung der Erdoberfläche, deren Erfassung durch die Vermittelung der einfachsten astronomischen vorbereitet wird, folgen, wobei im 6. Schuljahre die physikalische Betrachtung der Erdtheile, im 7. Schuljahr die Gliederung der Erdräume nach politischen Individuen das Hauptgewicht bildet, während im 8. Schuljahre Österreich-Ungarn zur nochmaligen Behandlung kommt.

Im großen und ganzen kann diese Stoffreihung im Lehrplan als eine pädagogisch gerechtfertigte erscheinen. Während nämlich auf der Mittelstufe eine Behandlung der einfachsten geographischen Verhältnisse der engeren und weiteren Heimat auf anschaulich-empirischer Basis ohne tiefere Begründung vollkommen zureichend erscheint, wird auf der Oberstufe durch Vermittelung astronomischer Hilfsvorstellungen eine exacte Behandlung der geographischen Lage und des Klimatischen angebahnt und so die Vermittelung einer klaren Erkenntnis der physikalischen Verhältnisse der Erdräume garantirt, an welche dann im 7. Schuljahr die Elemente der Culturgeographie angeschlossen werden.

Wenn wir nachstehend dennoch eine Änderung des bestehenden Lehrplanes im Auge haben, sind hierfür zwei Gründe maßgebend, ein

meritorischer und ein didaktischer. Vor allem denken wir uns die Stellung und Aufgabe des heimatkundlichen Unterrichtes etwas anders, als dies der landläufigen Ansicht über diesen Gegenstand entspricht. Der Unterricht in der Heimatkunde wird nach Vorschrift im 3. Schuljahre behandelt und dann einfach — eingesargt. Der Unterricht in der Heimatkunde ist aber bei rechtem Licht betrachtet mehr als ein Unterrichtszweig, der einmal im Lehrplan erscheint und dann spurlos vom Schauplatze verschwindet, er ist sowie das Princip der Anschaulichkeit ein organisatorisches Unterrichtsprincip, und es ist nicht zu viel verlangt, wenn wir die These aussprechen: Jeder Realunterricht muss **anschaulich** und **heimatkundlich** sein. Die Berücksichtigung des heimatkundlichen Standpunktes hat sich also durch die ganze Schulzeit lebendig zu erhalten. Im 3. Schuljahre bietet die Heimatkunde Material zu der so nothwendigen räumlichen Orientirung und zum elementaren Kartenlesen, womit die anschauliche Vermittelung jener geographischen Grundbegriffe Hand in Hand geht, welche thatsächlich angeschaut werden können. Mit der fortschreitenden Erweiterung des geistigen Horizontes der Schüler werden aus der nächsten Umgebung jene Begriffe herangezogen, für welche auf klares Verständnis seitens der Schüler zu rechnen ist. Berg und Thal, Stadt und Land, Familie und Gemeinde, Kaiser und Reich sind weite Begriffe, deren Inhalt im 3. Schuljahre nicht erschöpfend behandelt werden können. Hier wird eine sinnliche Hindeutung auf dieselben genügen, die in den folgenden Jahren einer immer eingehenderen Ergänzung und Präcision zugeführt wird. Ist das heimatkundliche Material vor der Hand im 3. Schuljahre Stoff zur Anschauung, so wird es später beim eigentlichen geographischen Unterrichte Vehikel für die phantasiemäßige Erfassung der weiteren Heimat und zuletzt Hilfe zu wertvollen Analogieschlüssen, stiftet also nach zwei Richtungen hin Nutzen: einmal resultirt daraus eine vertiefte Betrachtung der heimatlichen und vaterländischen Verhältnisse, welche dem geographischen Unterrichte ganz besonders am Herzen liegen muss, andrerseits spannt er die Fäden, um die Heimat mit der Ferne innig zu verknüpfen und so eine innige Association des gesammten geographischen Vorstellungsmaterials herbeizuführen.

Unser Lehrplan wäre meritorisch unanfechtbar, wenn die Voraussetzung zuträfe, dass alle Schüler der Volks- und Bürgerschule die letzte Classe mit Erfolg absolviren. Diese Voraussetzung trifft aber aus inneren und äußeren Ursachen weder in Wien noch in anderen Orten zu. Wir haben beispielsweise Bürgerschulen, welche 5 erste

2—3 zweite und eine schwach besuchte 3. Classe aufweisen. Ist es bei einer derartig ungünstigen Constellation möglich, dass wir auch nur annähernd ein abschließendes Ziel im geographischen Unterrichte erreichen können, wenn 60—80% der Schüler bereits nach Vollendung des 6. Jahrescurses die Schule verlassen?

Die Mehrzahl der Schüler tritt also aus der Schule, ohne eine übersichtliche Kenntnis der politischen Verhältnisse der Erdoberfläche erworben zu haben, ihre geographische Ausbildung ist ein Torso, und es sind diesbezüglich selbst die Schüler jeder Dorfschule im Vortheil, weil sie eine zwar eng begrenzte, aber harmonisch abgeschlossene Ausbildung mit ins Leben hinausnehmen. Diese Sache gibt zu denken auch in Bezug auf die übrigen realen Fächer und wäre einer allgemeinen Erörterung wol wert.

Der zweite Grund, welcher für eine Änderung der Lehrpläne spricht, ist ein didaktischer. Das Bestreben des geographischen Unterrichtes geht entschieden dahin, die Elemente der Culturgeographie auf die physikalische Betrachtung der Erdräume aufzubauen und mit denselben in innige Beziehung zu setzen. Dieser Forderung kann aber bei der gegenwärtigen Anlage der Lehrpläne kaum entsprochen werden. Im 6. Schuljahre werden die Erdtheile in physischer Beziehung eingehend behandelt, für die politische Überschau bleibt in der Regel bei dem knappen Stundenausmaß keine Zeit. Im 7. Schuljahre ist der Unterricht gemeiniglich Staatenkunde, und wir stecken leider noch vielfach im Mechanismus von Büsching und Stein. Da des neuen Stoffes nicht wenig ist, wird die physikalische Fundamentirung oft recht schablonenhaft durchgepeitscht und mit dem culturellen und topographischen Moment nicht in Beziehung gebracht, mit einem Worte, der Unterricht sinkt oft zu einem rein beschreibenden Verfahren herab. Überdies ist die Frage berechtigt, ob es praktisch sei, die Erdtheile in ihrer Gänze und zwar systematisch nach physikalischen Kategorien zu behandeln. Rusch bricht mit dieser Behandlungsweise, indem er die Erdtheile in natürliche Gebiete zerlegt und die physikalischen Verhältnisse in inniger Wechselbeziehung auftreten lässt. Trotz alledem ist der Übelstand, dass die physikalischen Verhältnisse im 6. Schuljahre, die der politischen im 7. Schuljahre streng getrennt erscheinen, im Interesse des Unterrichtes zu beklagen.

Auf diese Gründe gestützt, erlauben wir uns folgende Zusätze und Änderungen im Lehrplan zu befürworten.

Allgemeiner Zusatz: „Der Lehrstoff des heimatkundlichen Unterrichtes ist auf allen Stufen zu vertiefen und mit der geographischen

Unterrichtsstufe wo immer thunlich in innige Wechzelbeziehung zu setzen."

Der Lehrplan selbst wird in folgender Weise aufgebaut:

VI. Schuljahr. Die Elemente der astronomischen Geographie, insoweit dieselben zur Orientirung und zur Vermittelung der klimatischen Verhältnisse auf der Erde nothwendig erscheinen. Europa in physikalischer, cultureller und politischer Beziehung mit besonderer Berücksichtigung Mitteleuropas. Politische Übersicht der außereuropäischen Erdtheile.

VII. Schuljahr. Wiederholung Europas. Die außereuropäischen Erdtheile in physikalischer und politischer Hinsicht übersichtlich.

VIII. Österreich-Ungarn und seine Beziehungen zu den wichtigeren Culturstaaten der Erde. Übersichtliche Wiederholung des geographischen Gesammtstoffes. Bezüglich der Stoffauswahl sind stetig Fortschritte zum Besseren zu verzeichnen, es wurde in dieser Beziehung gehörig gesäubert und ausgeputzt, doch bleibt noch manches zu thun übrig.

Noch immer lässt die Stoffauswahl hie und da die sichere methodische Hand vermissen, welche eine wertschätzende Abwägung der Stoffpensen mit Bezug auf den Zweck des Unterrichtes im Auge hätte, noch immer fallen uns Lehrtexte in die Hand, welche nichts sind als Auszüge aus größeren Werken, wobei vergessen wird, dass ein Lehrtext für den elementaren Unterricht als selbständiges, ganz eigenthümlich organisirtes Werk freischaffend entstehen sollte aus der Hand eines pädagogisch gebildeten und praktisch reich erfahrenen Lehrers. Nicht selten schenkt der Lehrer Sibirien und Bolivia dieselbe Aufmerksamkeit wie den Vereinigten Staaten und Vorderindien. Insbesondere wird häufig das Fremde, das Exotische zum Nachtheile des Heimischen zu sehr bevorzugt; ein solcher Unterricht kommt uns vor wie ein Naschen von allerhand Delicatessen, wodurch das natürliche Verlangen nach gesunder Speise beeinträchtigt wird. Insbesondere bezüglich der außereuropäischen Erdtheile ist die größte Sorgfalt bei der Stoffauswahl geboten und es wird beispielsweise viel Zeit damit zersplittert, bei allen Staaten Südamerikas westlich der Anden immer wieder die Producte, die Bodengestaltung, den Charakter der Bewohner von neuem zu entwickeln, anstatt diesen Streifen Erde als geographisches Individuum in seiner Gänze aufzufassen als ehemalige spanische Colonien und dann charakteristische Einzelheiten bei Aufzählung der Staaten einfach nachzutragen. Was Natur und Geschichte gleichsam als einheitliches Ganzes zusammengeschweißt, das soll der Unterricht nicht zertrennen und zerstückeln und gleichsam künstlich in geographische

Atome zerlegen. Eine liebevolle Behandlung lasse man jenen Staaten angedeihen, welche in der Gegenwart eine hervorragende Rolle spielen, wie Ostindien und die Union. Ferner mögen Berücksichtigung finden Japan, China und die geschichtlichen Stätten Asiens (Palästina), das Capland, Algier, Ägypten, die Antillen, Brasilien, Argentinien und Neu-Südwales. Bezüglich der übrigen Staaten genügt eine knappe, charakteristische Kennzeichnung.

Gerade umgekehrt gestalte sich die Stoffauswahl bei Österreich-Ungarn. Soll sich die Betrachtung der Kronländer nicht zu abstracten Schemen verflüchtigen, dann scheint ein liebevolles Eingehen ins Concret-Räumliche in Form von idealen Reisen im Bereiche sorgfältig gegliederter natürlicher Landschaften, mit einem Worte eine anschauliche Realanalyse, bei welcher Kartenlesen und lebendige Erläuterung des Lehrers sich innig ergänzen, unbedingt nothwendig. Ein solches Eingehen ins Concret-Räumliche hat nichts zu thun mit einer Überschüttung mit Stoffelementen; auch hier ist die sorgfältigste Auswahl, die Hervorhebung des Bleibenden und Charakteristischen dringend geboten. Durch die darauf folgende Synthese werden die Stoffelemente in Reihen geordnet und der Schüler zu einer Überschau des ganzen Feldes geführt, wobei auf den ursächlichen Zusammenhang der einzelnen Factoren, auf die gegenseitige Bedingtheit und Abhängigkeit Rücksicht genommen wird. Eine derartige Stoffauswahl, verbunden mit einem zweckmäßigen Lehrverfahren zwingt jeden Schüler zu fortwährender Mitarbeit und Selbstthätigkeit und hält den Geist der Classe rege, weil Selbstsuchen, Selbstfinden, Vergleichen, Folgern, Zusammenfassen und Wiedergeben den Schüler zu einer passiven Rolle gar nicht gelangen lassen. Als Resultat des Unterrichtes erscheint dann das innige Verständnis für alle Erscheinungen, die sich auf einem Erdraum abspielen; die Culturverhältnisse sind dann nicht gleichsam die Wolken über der Landschaft, welche der nächste Eindruck wieder wegfegt, sondern wie Samenkörner, welche sorgsam in die Furchen der natürlichen Verhältnisse eingebettet, keimen und Wurzel fassen können.

Die Erreichung des praktischen Unterrichtszweckes erscheint aber nur dann gesichert, wenn jeder Schüler ein gewisses Minimum der nothwendigsten Kenntnisse als gesichertes Resultat des Unterrichtes mit ins Leben hinausnimmt. Dieses Minimum ist bei jeder Wiederholung im Auge zu behalten und bei Vermittelung desselben sind die schwächsten Schüler besonders zu berücksichtigen. Geschieht dies nicht nur in der Geographie, sondern auch in anderen Wissenszweigen, so wird auch für die schwächeren Schüler ein zwar eng begrenztes, aber

sicher haftendes Wissen garantirt, und wir werden nicht so viele Repetenten züchten als bei der Maxime, von allen Schülern dasselbe zu fordern. Nie sollte sich daher der Lehrer zum Knecht des Lehrtextes machen, noch die Schüler zu Sclaven desselben. In dieser Beziehung kann der Lehrtext unendlichen Schaden stiften. Nicht einmal als Stoffquelle nach Qualität und Quantität lassen wir ihn gelten, denn es bleibt nicht bei diesem Umstande, der Lehrtext usurpirt bei dieser Gelegenheit die Rolle eines methodischen Berathers, und mit der didaktischen Formengebung nach selbständigen Gesichtspunkten hat es dann seine Wege. Wir wollen kurz die Rolle kennzeichnen, welche dem Lehrtexte zukommt. Der Lehrer werfe einen kritischen Blick auf den Stoff und entscheide sich: Was kann ich davon brauchen, was muss ausgeschieden werden? Ferner: Sind Form und Inhalt correct und mustergiltig? Wo mangelt der Anschluss? wo die Begründung? In welcher Phase des Unterrichtes kann der vorliegende Stoff verwertet werden?

Dann erhebe sich der Geist des Lehrers sofort zur Methode selbst und fixire jene Anordnung, welche ein geistbildendes Verfahren fordert.

Ferner schließe sich dem analytischen Kartenlesen und der lebendigen Erklärung eine synthetische Zusammenfassung an, immer folge auf die durchsichtige, wolgegliederte Darstellung des Neuen die denkende Vertiefung und Verknüpfung, welche durch Fragen nach dem Warum? und Inwiefern? der Erscheinungen den Geist anregt, das Denken stärkt und das übersichtliche Vergleichen ermöglicht; niemals bleibe das Vermittelte ohne vielseitige Anwendung, welche erst die gewonnenen Wissenselemente in Fleisch und Blut überführt.

Doch wir wollen durchaus nicht bezüglich der Stoffanordnung und methodischen Vermittlung stereotype Formeln aufstellen, man könnte sofort mit dem Zwischenrufe einfallen: Wo bleibt denn die Freiheit der Methode?

Über die praktische Durchführung der Stoffanordnung lässt sich streiten, dem einen wird diese, dem andern jene Anordnung als die zweckmäßigste erscheinen. Mustern wir kritisch dieses Gebiet, so können wir drei Richtungen fixiren: die systematische, die concentrirende und die vermittelnde. Die systematische Stoffanordnung, welche noch gegenwärtig in den meisten Lehrbüchern durchgeführt erscheint, bietet die Stoffelemente in einer feststehenden Reihenfolge, z. B. nach Lage, Größe, Einwohnerzahl etc. mit oder ohne Beziehung derselben aufeinander. Diese Anordnung ist für Zwecke der häuslichen Wiederholung und Einprägung geeignet.

Die concentrirende Anordnung, wie sie beispielsweise bei Supan, manchmal allerdings nicht ohne Zwang, auftritt, legt das Hauptgewicht auf die Zerlegung eines Gebietes, z. B. Süddeutschlands, in natürliche Landschaften ohne jede Rücksicht auf die politische Eintheilung, der topographische Theil wird in die Betrachtung der physikalischen und culturellen Verhältnisse innig verflochten. Diese Art der Darstellung ist mehr ein Canon für die methodische Gestaltung des Stoffes, weniger Mittel, dem Schüler eine übersichtliche Wiederholung zu erleichtern. Einen Mittelweg schlägt Prof. Rusch ein. Er behandelt zuerst die physikalischen Verhältnisse in innigem Zusammenhange und schließt die Elemente der Culturgeographie an, wobei er die Producte, die materielle und geistige Cultur und die weise beschränkte Topographie in innige Verbindung bringt. Durch diese Stoffanordnung wird die allzu lose systematische Aufzählung vermieden und doch eine gewisse Übersichtlichkeit gewahrt.

Auch bezüglich der methodischen Formengebung lassen sich drei Richtungen feststellen. Viele Lehrer beschränken sich bei ihrer Unterrichtsertheilung auf die Abfolge zweier Phasen, auf die Darbietung des Stoffes und auf die Einübung desselben. Die Vertreter der extremen Richtung, z. B. die Anhänger Ziller's, halten streng bei der Durchführung jedes geographischen Pensums an ihren 5 formalen Stufen fest. Sie leiten durch eine analytische Vorbesprechung auf den neuen Stoff hin (Analyse), bieten den neuen Stoff dar (Synthese), leiten dann die allgemeinen Gesetze ab (Association), ziehen verwandte Vorstellungen zur Befestigung des neuen heran (System) und wenden endlich den Stoff an (Methode). Eine vermittelnde Richtung sucht dasselbe Ziel mit weniger Beengung in drei Unterrichtsphasen zu erreichen, ihr gehört u. a. Dörpfeld an. Nach seinen Darlegungen folgt auf die anschauliche Vermittlung des Neuen, welche auf die älteren Vorstellungen stetig Rücksicht nimmt, die denkende Verknüpfung und Vertiefung, welche durch Anstellung von Vergleichen und durch Fragen nach dem Causalnexus das Verständnis fördert; der Lernprocess wird endlich durch vielseitige Anwendung des Stoffes in Form von Wiederholungen und Aufgaben beschlossen.

Liegt auch die Hauptgewähr für die Erreichung des Lehrzieles auf der tüchtigen Arbeit des Lehrers, so kann derselbe doch beim Unterricht gewisser Behelfe und Maßnahmen zur Vermittelung der anschaulichen Behandlung nicht entrathen, welche kurz berührt werden sollen.

Wenn der heimatkundliche Unterricht wahrhaft fruchtbringend

sein soll, sind Schülerausflüge oder besser gesagt unterrichtliche Spaziergänge unbedingt nothwendig. In Croatien sind Schülerausflüge während der günstigen Jahreszeit einmal wöchentlich obligat eingeführt und haben den Nachmittagsunterricht zu ersetzen. In Zürich sind die Lehrpersonen behördlich ermächtigt, monatlich zweimal während der Schulstunden „Naturwanderungen" zu unternehmen beziehungsweise den Unterricht ins Freie zu verlegen. Es wäre im Interesse des Unterrichtes in der Heimatkunde, in den Realien überhaupt wünschenswert, dass die Frage der unterrichtlichen Spaziergänge, als integrirender Theil des Unterrichtes aufgefasst, auch bei uns gesetzlich geregelt würde.

Eine andere Zeitfrage von Wichtigkeit ist die des Zeichnens im geographischen Unterrichte. Über diesen Zweig liegt bereits eine umfangreiche Literatur vor, und es ist geradezu staunenswert, welche Summe von Spitzfindigkeiten und obstinaten Eigensinnes in Bewegung gesetzt, und was wichtiger ist, welche Unsummen von kostbarer Zeit mit dieser Pseudoart von Veranschaulichung in der Schule vergeudet wurde und noch vergeudet wird.

Es würde zu weit führen, alle Abarten und Methoden des geographischen Zeichnens auch nur kurz anzuführen; sie alle liefen darauf hinaus, die vielgestaltigsten Umrisse und Formelemente auf Grund mehr oder weniger complicirter Eintheilungen nachzuahmen oder sogar fest bis zur freien Wiedergabe einzuprägen. Es war hoch an der Zeit, dass sich gewichtige Stimmen gegen diesen methodischen Unfug erhoben, allen voran Coordes, welcher sagt: „Ich schwärmte auch einst für den zeichnenden Unterricht, davon bin ich curirt, es war ein Irrlicht. Das eigentliche Kartenzeichnen halte ich für zwecklos, das Ergebnis ist der Zeit nicht wert, die da verbraucht wird." Seibert bezeichnet die zeichnende Methode als ein in die Mode gekommenes Schlagwort, und Leitzinger meint, es lässt sich der ausgezeichnetste Naturforscher denken, der nicht im Stande ist, die Gestalt eines Pferdes zu entwerfen, und unseren Schülern muthen wir zu, die Umrisse der thüringischen Länder auf die Karte zu bringen. Matzat, ein entschiedener Vertreter des Zeichnens im geographischen Unterrichte, spricht sich dagegen aus, das Zeichnen bei Prüfungen anzuwenden und die Leistungen aus der Geographie darnach zu beurtheilen.

Es ist gar nicht zu wundern, derartige Urtheile zu vernehmen. Wurde doch bei allzustarker Betonung des geographischen Zeichnens fast die ganze Schulzeit mit der Anfertigung von Kartenskizzen geradezu vertändelt, während ein intensives Kartenlesen, die anschauliche Dar-

stellung, die Orientirung und Abschätzung, sowie die Einprägung und Wiederholung des Stoffes nicht zu ihrem Rechte kamen. Es ist gar nicht zu wundern, wenn dann die Schüler mit den allereinfachsten Begriffen, mit den handgreiflichsten Verhältnissen nicht vertraut sind, da ihnen Knochen statt des nährenden Fleisches geboten wurden. Wir wollen mit dieser Kritik nicht sagen, das Zeichnen im Geographieunterricht sei ganz über Bord zu werfen. Bei der Zergliederung verwickelter Verhältnisse, bei der Orientirung etc. lässt sich mit wenigen Strichen mehr sagen als durch lange mündliche Erklärungen. Man zeichne hie und da ein Object (z. B. einen Flusslauf, eine Gebirgsrichtung oder einen wichtigen Verkehrsweg) oder eine Objectgruppe, nur das Zeichnen schwieriger, zeitraubender Objecte, z B. der politischen Grenzen, ganzer Erdtheile werde entschieden abgewiesen. Mit einem Worte, das Zeichnen ist nicht Selbstzweck und Fundament der Veranschaulichung, sondern nur ein Hilfsmittel zur Veranschaulichung und Verdeutlichung.

„Die Schulkarte ist das wichtigste Lehrmittel, der Atlas das beste Lehrbuch beim geographischen Unterrichte,“ bemerkt Tromnau. Die Herstellung guter, methodisch gearbeiteter Schulkarten muss unbedingt mit der Vervollkommnung der Geographie als Unterrichtsgegenstand gleichen Schritt halten. Wir brauchen nicht physikalische Karten, auch nicht politische Karten, sondern methodisch gearbeitete Schulkarten, welche vor allem die physikalischen Verhältnisse der Erdräume groß und deutlich mit Hervorhebung der Bodenplastik und Bewässerungsverhältnisse darstellen. Auf einer Nebenkarte können die politischen und culturellen Verhältnisse andeutungsweise dargestellt sein, während die politischen Grenzlinien in einem einfachen, aber kräftig hervortretenden, schmalen Streifen auf der Hauptkarte eingezeichnet erscheinen. Sogenannte rein politische Wandkarten mit breiten, oft doppelfarbigen Grenzlinien oder mit farbigem Flächencolorit wie in Trampler's Atlas für Bürgerschulen sind vom Unterrichtsgebrauche einfach auszuschließen. Die Schulkarte soll außerdem die wichtigeren Bevölkerungscentren und Verkehrslinien enthalten.

Diese methodischen Forderungen werden auch erfreulicherweise in neuester Zeit durchgeführt, und wir verweisen diesbezüglich auf die gelungene Wandkarte Österreich-Ungarn von F. G. Rothaug. Zu rügen ist bei den meisten Wandkarten die geringe Größe und die Undeutlichkeit der Details, welche oft den Schülern der 2. und 3. Bankreihe ein aufmerksames Mitarbeiten unmöglich macht. Ein weiterer empfindlicher Übelstand ist darin zu suchen, dass die Handkarten der Schüler

in den seltensten Fällen mit den Wandkarten nach Anlage, Inhalt und Form übereinstimmen. Wären diese Forderungen erfüllt, dann könnte es mit dem Kartenlesen besser werden, vorausgesetzt, dass Peschel's Ausspruch recht beherzigt wird, welcher sagt: „Karten sind Steine der Weisen; sie sind indes auch nichts weiter als Steine, wenn ihnen der Weise mangelt."

Wir können diese aphoristischen Auseinandersetzungen nicht abschließen, ohne noch einem Gedanken Raum zu geben. Jedes Gedankengebäude muss nicht blos einen harmonischen Aufbau besitzen, es darf auch der krönenden Kuppel nicht entbehren, und diese liegt in der ethischen, ideellen Betrachtung jedes Faches.

Jede tüchtige Schulung des Geistes hat einen immanent ethischen Wert, also auch sicher der Unterricht in der Geographie.

Es gab eine Zeit, wo man in der Verkennung gewisser naturwissenschaftlicher Ergebnisse jede Gesetzmäßigkeit in der Natur, jede Auffassung derselben nach Zwecken negirte, ja, zum Gegenstande des Gespöttes machte. Wir Pädagogen sind aber der Überzeugung, dass die Welt und viel mehr noch der Mensch nicht ein Spielball des blinden Zufalles ist, sondern dass der menschliche Wille mit vorgefasster Absicht und von höheren Gesichtspunkten aus in die Speichen des Culturfortschrittes eingreift und an seiner ethischen Selbstvervollkommnung, sowie an der socialen Hebung des Menschengeschlechtes zu arbeiten berufen und befähigt ist.

„Wol ragen noch immer die Gebirge, rauschen die Quellen, fließen die Ströme und wogen die Meere herrlich wie im Anfang," aber der Mensch ist nicht mehr unstet und flüchtig auf Erden, ein Auswürfling der Natur, ein Troglodyte und Pfahlbewohner, dahinvegetirend in den Extremen der Furcht und des rohen Kraftmissbrauches, er kann mit Stolz aufblicken zu den ragenden Domen, mit denen er die Erde schmückt, hinblicken auf die eisernen Bande, mit denen er die Erde umschlingt und so die weitesten Weiten mit der heimatlichen Scholle verbindet. Er soll am behaglichen Herd tröstliche Betrachtungen darüber anstellen, wie die große Erde allmählich zu einem großen Wohn- und Erziehungshause der Menschheit wird, wo ausdauernde Arbeit, edle Geistesbildung und wahre Humanität die Menschen vereinigen zu schöner Culturarbeit, in deren Bereiche auch die Ideale eines friedlichen Herzens Platz und Nahrung finden.

Schließlich fasse ich meine Ausführungen in folgenden Sätzen zusammen:

1. Der geographische Unterricht hat unter Zugrundelegung und steter Berücksichtigung der physikalischen Verhältnisse doch seinen praktischen Zweck, den Schüler für das Leben vorzubereiten, im Auge zu behalten.

2. Von diesem Standpunkte aus sucht der geographische Unterricht bei weiser Beschränkung des Stoffes die ferner liegenden Materien mit dem heimatlichen und vaterländischen Stoffe in Beziehung zu setzen und legt auf die modernen Culturverhältnisse, insoweit dieselben für die Schüler fasslich erscheinen, entsprechend Gewicht.

3. Der geographische Unterricht hat sich nicht mit der Anreihung und bloßen Anführung von Wissenselementen zu begnügen, sondern er hat den formalbildenden Zweck im Auge, diese Elemente genetisch zu entwickeln, in innige Wechselbeziehung zu setzen und zahlreiche Folgerungen und Anwendungen anzuschließen.

4. Der geographische Unterricht erfordert gebieterisch die Einführung obligater unterrichtlicher Spaziergänge und die endliche Schaffung methodisch gearbeiteter, genügend großer Schulkarten und sucht bei möglichster Einschränkung des zeichnenden Verfahrens das Hauptgewicht auf denkende Verknüpfung und Vertiefung, auf gründliche Beherrschung und vielseitige Anwendung des Stoffes zu lenken.

5. Der geographische Unterricht erhebt endlich den Geist des Schülers zu einer teleologischen Auffassung des Erdganzen im Rahmen von wenigen, aber eindringlichen Beispielen, und tritt so als bedeutsames Glied in die Reihe jener Schulgegenstände ein, welche eine ideale, von ethischem Geiste getragene Weltanschauung vermitteln helfen.

Zur Behandlung poetischer Stücke in der Schule.

*Von **Armin Schmidt**-Hildburghausen.*

Das Märzheft des Pædagogiums von diesem Jahre brachte eine geistvolle Abhandlung von berufener Seite über die unterrichtliche Behandlung lyrischer Gedichte. Der Herr Verfasser hat nach verschiedener Richtung seine Stimme aufklärend erhoben und sich den Dank aller erworben, denen dieser schwierige Unterrichtsgegenstand zur Behandlung obliegt und die sich von den landläufigen Erläuterungen und Erklärungen nicht befriedigt fühlen. Schwierig ist die Behandlung lyrischer Gedichte in der Volksschule, wenn sie nicht der schwierigste Unterrichtszweig überhaupt ist: das liegt in der Natur der Sache begründet. Soll doch ein Kunstwerk so zur Darstellung gebracht werden, dass es die Hörer, hier also Kinder, in eine der des schaffenden Künstlers ähnliche Geistes- und Gemüthsverfassung versetzt. Das setzt voraus, dass die Person, die die Vermittlung übernimmt, selbst im allgemeinen künstlerisch zu empfinden fähig ist, ihrem Empfinden auch den adäquaten Ausdruck verleihen kann und in der Stunde der unterrichtlichen Behandlung im besonderen von der entsprechenden Stimmung beherrscht ist. Nur unter einer solchen Führung werden die jugendlichen Hörer im Stande sein, das Kunstwerk im eigenen Innern so nachzubilden, dass ein ästhetischer Genuss damit verbunden, ihr ganzes Denken und Empfinden in die gehobene Lage der producirenden Seele des Dichters versetzt wird.

Herr Otto Ernst, der Verfasser des oben citirten Aufsatzes, hat nun eine Reihe von Mitteln angegeben und besprochen, die geeignet sind, die ästhetische Wirkung der Gedichte im Unterrichte zu sichern. Es wäre dem Verfasser dieser Zeilen und mit ihm gewiss vielen anderen Lehrern sehr erwünscht, Aufklärung über einen Punkt zu erhalten, der ihm von besonderer Wichtigkeit bei der unterrichtlichen Behandlung von Gedichten erscheint. Vielleicht sieht sich Herr O. Ernst durch folgende Andeutungen veranlasst, in den noch in Aussicht gestellten Beiträgen über das Auswendiglernen der Gedichte, über das Declamiren der Kinder u. s. w. seiner Meinung auch über den Punkt, auf den meine Ausführungen hinzielen, Ausdruck zu geben.

Ein beliebtes Mittel des Dichters, seinen Ideen größere Anschaulichkeit zu verleihen, ist die Personification. Wie das Kind und wie die Völker in ihrem Kindheitsalter belebt er das Leblose, stattet es mit Empfindung, mit Gefühl, mit Wollen und Streben aus. Er lässt es lachen und weinen, sich freuen und trauern; er lässt eins mit dem andern in Widerstreit gerathen oder sich in Liebe zu dem andern gesellen. So erscheint das Unfassliche, das Abstracte in anschaulicher Gestalt vor uns, unserem Verständnisse näher gerückt. Er

lässt die Sorge in den Häusern einkehren, als wäre sie ein Weib von Fleisch und Blut; er lässt die Noth durch das Land gehen, die Freude aus dem Auge herausschauen, die Geduld in Engelsgestalt durch dieses Erdenland ziehen, den scheidenden Tag lächeln. Er legt sein Denken und Fühlen in die Gegenstände der Natur, lässt sie, die nur den blind wirkenden Naturgesetzen unterworfen sind, nach Motiven des Hasses und der Liebe, der Zuneigung und der Abneigung handeln. Der Wald wird zum Freunde mit mitfühlendem Herzen, dem wir unser Herzeleid wie unsere stille Freude anvertrauen können. Welch mannigfaltige Personification muss sich der Mond von Dichtern und Dichterlingen gefallen lassen! Selbst den Milliarden von Meilen entfernten Sternen wird menschliches Mitgefühl „angedichtet“.

Eine der vornehmsten Aufgaben des Lehrers bei der Behandlung lyrischer Gedichte ist es nun, diesen Phantasiegestalten des Dichters Leben einzuhauchen, ihnen die Lebensfrische und Lebenswärme zu verleihen, mit der sie im Bewusstsein des Dichters beim künstlerischen Schaffen auftraten. In je höherem Grade dies dem Lehrer gelingt, um so wirkungsvoller und nachhaltiger wird das Gedicht das Gemüth des Schülers ergreifen, fesseln, anregen, emporheben, also bilden. Es wird zu einer frisch sprudelnden Quelle für die Bildung überaus wertvoller Lustgefühle. Bleiben die Gestalten leblos, so lassen wir kostbare Schätze ungehoben.

Gutes Vorlesen oder Recitiren vonseiten des Lehrers genügt in den meisten Fällen nicht, um die Phantasiegestalten des Dichters auf dem Schauplatz des kindlichen Bewusstseins zum Handeln zu bewegen. Dadurch kommt zunächst blos eine Seite des poetischen Kunstwerkes, sein musikalisches Element, das in Rhythmus und Reim, in Lautmalerei u. dgl. liegt, im Hörer zur Wirksamkeit, und als Folge davon wird allerdings auch das Verständnis des Inhaltes erleichtert. Wenn Hoffmann von Fallersleben vom Frühlinge singt:

Er hielt im Walde sich versteckt,
Dass niemand ihn mehr sah;
Ein Vöglein hat ihn aufgeweckt,
Jetzt ist er wieder da;

so mag der Vortrag des Lehrers noch so musterhaft sein: ich bezweifle, dass den Kindern dadurch allein schon eine Ahnung von der Schönheit des Bildes aufgeht. Wenn er aber an die Versteckspiele der Kinder erinnert, an ihren eigenen Schlaf und an ihr Erwecktwerden und Erwachen, so kommt auf ein paar Worte Leben in die Gestalten. Bei dem schnellen Lesen, an das sich unser Geschlecht dank den massenhaften Presserzeugnissen, die tagtäglich auf den Markt und in das Haus geworfen werden, gewöhnt hat, hat man gar nicht die Zeit, bei solchen Bildern zu verweilen und ihre Schönheit auf sich wirken zu lassen. Für die Schule ein Grund mehr, die Schüler daran zu gewöhnen, verweilend zu lesen und die vom Dichter angedeuteten oder mit wenigen Strichen hingeworfenen Bilder sich lebendig vorzustellen, auszumalen, auszudenken. Und wenn sie an einigen Gedichten gelernt haben, den Spuren des Dichters zu folgen, wenn vor ihren Augen die Gestalten anfangen sich zu recken und zu strecken und aus dem Rahmen herauszutreten scheinen: dann ist dem gedankenlosen Darüberhinlesen ein Riegel vorgeschoben, und die Kinder bedürfen nach und nach der Hebammenkunst des Lehrers gar nicht mehr, um ein Gedicht zu genießen.

In Gedichten wie „der Sonntag“ von Hebel stellt der Dichter das Bild fertig vor den Leser hin: zu dem Bilde des als freundlicher Jüngling auftretenden Sonntags ist kaum noch ein Strich hinzuzufügen. Bei anderen darf dagegen die Erläuterung des Lehrers nicht fehlen. Dann fällt es aber auch dem Hörer wie ein Schleier von den Augen: er sieht mit einem Male Leben und Bewegung, wo er es gar nicht vermuthete. Sein Gefühl, seine Phantasie ist in die Thätigkeit versetzt, ohne die ein ästhetischer Genuss unmöglich ist. Ich wähle zur Exemplificirung das Gedicht „Hoffnung“ von Geibel.

Wenn ein Kind, selbst ein begabtes, die erste Strophe

Und dräut der Winter noch so sehr
Mit trotzigen Geberden,
Und streut er Eis und Schnee umher,
Es muss doch Frühling werden,

liest oder ohne weitere Erläuterung vorgetragen hört, so wird es vielleicht an Eis und Schnee denken und an den kommenden Frühling. Frage ich es aber: Womit droht dein Vater manchmal? Wo sind die Geberden? so wird es stutzig, und dann verdichtet sich's in seinem Bewusstsein zu einer menschenähnlichen Gestalt, welcher der oder jener Schüler noch einige Züge hinzuzufügen weiß: die Eiszapfen statt der Haare, die das Gesicht des griesgrämigen, trotzig dreinschauenden Alten umrahmen, den dicken Pelz, in den er sich kleidet. Die folgenden Strophen fügen seine Gefolgschaft und Dienerschaft zu dem Bilde: die Nebel, die, schattenhaften Gespenstern gleich, sich vor die Sonne drängen, wie sich die Leute auf dem Jahrmarkt drängen; die Stürme, die der Winter wie die Nebel zu seiner Hilfe aufbietet und die auf sein Geheiß mit aller Macht blasen. Und nun tritt diesem Bilde, dieser Personification der in Verbindung mit Dämmerung, Dunkel, Nebel und Wind auftretenden Kälte ein freundliches Bild gegenüber. Auf leisen Sohlen kommt er: er muss Füße haben und wol noch etwas darüber, der Lenz. Ja, er ist ein freundlicher Knabe mit großen blauen Augen, rothen Wangen und Blumen im lockigen Goldhaar, Schmetterlinge und Käfer umschwirren und umsummen ihn. Von seiner Berührung wacht die Erde auf (was muss sie also vorher gethan haben?), wie du zu Hause vom leisen Weckruf der Mutter; aber die Erde, die schöne Jungfrau, die sich mit Kränzen und Rosen und Ähren schmückt, erwacht nicht wie das Kind vom gesunden Schlaf mit rosigen Wangen, sie wacht grünend auf und lacht in den sonnigen Himmel hinauf. Warum lacht sie denn so? — Die Unannehmlichkeiten der kalten Zeit des Jahres (und dementsprechend die Tage unseres Lebens, in denen es uns bangt und graut) und die Schönheiten des Übergangs vom Winter zum Sommer (d. i. die Erlösung von Kummer und Sorge, von allem Beängstigenden und Bedrückenden) stellen sich dem Dichter als Personen dar; als Personen lassen wir sie auf die angegebene Weise wieder auf die Kinder wirken, und wir dürfen der Wirkung des Gedichtes auf die empfängliche Kindesseele sicher sein. Nur indem wir den Weg rückwärts verfolgen, den der Dichter vorwärts gegangen ist, sichern wir die Wirkung des poetischen Kunstwerkes auf das ästhetische Gefühl. Der Dichter schafft aus der vollen Empfindung und Stimmung heraus seine Gestalten; die lebendige, selbstthätige Ausmalung dieser Gestalten erweckt in uns wiederum Gefühle, wie sie den Dichter ganz erfüllten.

Ist es uns gelungen, in dem Geibel'schen Gedichte die Gestalten plastisch

hervortreten zu lassen, so bedarf es nur leiser Andeutungen, um ein Gleiches in dem verwandten Gedichte von Müller „Frühlings Einzug“ zu erzielen. Der „alte Winter“ ist ja den Kindern bekannt; nur zeigt hier sein Gesicht einen andern Ausdruck: Angst und Sorge und Furcht prägen sich darin aus, und hastig kramt er Schnee und Eis und Nebel und Dunkelheit — „seinen Wust“ — zusammen, wie eine Familie beim Umzuge schließlich auch das alte Gerümpel vorsucht und einpackt. Denn er glaubt, er braucht es wieder, in anderen Gegenden oder im nächsten Jahre. Auch dem Bilde des Frühlings werden einige neue Striche hinzugefügt, seine ganze Gefolgschaft wird uns handelnd vorgeführt. Damit ist das Verständnis für eine ganze Reihe verwandter Gedichte („Frühlingsglocken“ und „Versuchung“ von R. Reinick, der „Lenz“ von Lenau, „Geduld“ von Ph. Spitta) erschlossen, und die Schüler sind befähigt, auch später ohne Führung ein Gedicht mit Genuss zu lesen. Wie das sittliche Gefühl und Urtheil nur durch Betrachtung sittlicher Handlungen (in Wirklichkeit oder in Wort und Bild) angeregt, geläutert, gebildet wird, so bedarf auch das ästhetische der Pflege, der Erziehung. Die Keime des Wolgefallens am ästhetisch Schönen ruhen in jeder Menschenbrust, und die Erziehung, die sich die harmonische Bildung des Menschen zur Aufgabe gestellt hat, darf sie nicht ungeweckt lassen. Künstler zu bilden ist selbstverständlich so wenig die Aufgabe der Schule wie die, die Schüler zu Naturforschern zu erziehen; wol aber kann und muss sie in bescheidenen Grenzen das Kunstverständnis erwecken und ausbilden, wie sie Sinn und Liebe für die Natur einpflanzen soll. Und außer Gesang und Zeichnen ist besonders die Behandlung poetischer Stücke der Bildung des Kunstverständnisses dienstbar. Dies gegen Landmann. (Pædagogium 1894, Octoberheft.)

Aus obigen Beispielen geht hervor, dass wir die Belebung der Phantasiegestalten des Dichters nicht in die Vorbereitung auf das Gedicht gelegt wissen wollen, sondern dass sie unserer Meinung nach mit dem Vortrag des Gedichtes Hand in Hand einherzugehen hat. Wir verfahren also im Unterrichte ebenso, wie wir Erwachsenen beim Lesen verfahren; wir halten bei dunkeln Stellen inne, um den Sinn zu erfassen, und malen uns die vom Dichter nur angedeuteten Situationen aus, ehe wir weiter gehen. Dies Verfahren ist durchaus kein Zerreißen oder Zerpflücken, sondern vielmehr ein Vertiefen und Erweitern. Nur so ist es möglich, dass die wenigen Zeilen, die vor uns auf dem Papiere stehen, unser ganzes Innere ausfüllen, ein ganzes Heer der mannigfachsten Gefühle in uns auslösen, dass uns „das Herz so weit wird, der Sinn so hoch steht“. Durch sogenannten darstellenden Unterricht das, was der Dichter gefühlt und geformt hat, vor der Kenntnis des Gedichtes entwickeln zu wollen, muss bei Gedichten von der Art der oben angezogenen zu langweiligen Weitschweifigkeiten, zu Stümperei und Pfuscherei führen. Außerdem ist es ein Irrthum, zu meinen, dass das Kind dann innerlich am thätigsten sei, wenn es durch prompte Antworten oder durch eifriges Bestreben, sich zur Antwort zu melden, äußere Thätigkeit bekundet. Gerade unsere intimsten Gefühle und Gedanken kramen wir nicht gern vor einem größeren Publicum aus. Hüten wir uns also namentlich bei diesem Gegenstande vor katechetischem Übereifer. Damit soll nichts gegen die vorbereitende Besprechung überhaupt gesagt sein, die bei gewissen Gedichten ihre volle Berechtigung hat. Aber sie darf so wenig wie die eigentliche Behandlung die ästhetische Wirkung des

Gedichtes abschwächen, den Inhalt verwässern, die schöne Form verwischen. Nach einer geeigneten Vorbereitung, die uns mit dem Nachtwächter zu den verschiedenen Stunden der Nacht im Geiste durch das Dorf oder die Stadt führt, erreichen wir dnrch das darauffolgende Vorlesen des „Wächterruf“ von Hebel eine volle Wirkung, ohne dass wir den Fluss des Gedichtes durch ein erläuterndes Wort zu unterbrechen nöthig hätten. Wir lassen die Kinder bei der Vorbereitung sehen, wie die Lichter in den Häusern nach und nach verlöschen, und dass nur hie und da noch ein heller Schein aus den Fenstern hervorbricht. Worin mag das seinen Grund haben? Schanen wir, ohne uns bemerken zu lassen, durch das Fenster hinein in den erleuchteten Raum. Was werden wir da sehen? Welchen Wunsch hat ein Christenherz für den, der sich selbst in später Nachtstunde mit Arbeit nicht genug thun kann? Für den Karten- und Kneipbruder? Für den Kranken nnd Bekümmerten? Für den im Schatten der Nacht schleichenden Dieb? etc. Der Inhalt ist den Kindern also hier ohne Umschweif in der Vorbereitung gegeben, er ist in ihnen durch die Vorbereitung lebendig geworden. Der Vortrag des Gedichtes verklärt ihn, hebt ihn in eine höhere Sphäre empor und verleiht ihm dadurch eine größere Macht in unserem Gemüthsleben.

Schablonenmäßiges Behandeln der Gedichte ist der Tod der Poesie, eine verständnisvolle Interpretation, sich fern haltend von pedantischer Trockenheit und Lehrhaftigkeit, das Wichtigste bei der Behandlung poetischer Stücke. Vor allen Dingen halte man daran fest, dass das Kind nicht lernen, sondern genießen soll; nicht der Intellect, sondern das Gefühl ist es, an das sich die Poesie in ester Linie wendet; ihm nnd der Phantasie soll Nahrung zugeführt werden, sie sollen veredelt, gebildet und so der Grund zu einem Geschmack gelegt werden, der sich nnr dnrch das Schönste nnd Beste befriedigt fühlt und sich von allem Gemeinen nnd Hässlichen abwendet. Wo man die Freude am Schönen im Kindesgemüthe pflegt, da entzieht man dem Niedrigen den Boden; wo der Geschmack am Schönen zu einem blühenden Baume heranwächst, verkümmern und verdorren die Wurzeln giftigen Unkrautes. Dazu kommt noch etwas. Die Poesie lässt ihren verklärenden Schein in die Hütte des Ärmsten fallen, mildert sein Dasein voll Mühe und Arbeit. Die Meisterwerke der Malerei, der Bildhauerei und der Musik zu genießen, ist den Armen versagt; sein Kunstgenuss beschränkt sich wesentlich auf Gesang und Poesie. Damit schmückt er sein Dasein. Zugleich ist es die Volksschnle allein, die ihn zu diesem Kunstgennsse befähigt und vorbereitet.

Die nnterrichtliche Behandlung poetischer Stücke hat demnach eine hervorragende Bedeutung für das jetzige und spätere Leben des Schülers, was mich, abgesehen von dem im Eingange angegebenen Grunde, veranlasste, diese kurzen Ausführungen über ein Mittel des poetischen Ausdruckes, die Personification, den Lesern des Pædagoginms zu unterbreiten.

Pädagogische Rundschau.

Aus der Fachpresse.

In unserer Zeit wird der Wert eines Staatsleiters gemessen nach der Größe seiner Sorge um das Volk, dem zu dienen er das Glück hat. Nothwendigerweise muss ein Hauptgegenstand dieser Sorge die Volksbildung sein. Und da sozusagen das gewöhnlichste Mittel der Volksbildung die Volksschule ist, so darf man ruhig behaupten: wenn der leitende Staatsmann das Volksschulwesen vernachlässigt, so versäumt er eine erste Pflicht, und auf den Namen eines großen Staatsmannes hat er keinen Anspruch. Die Pflichtversäumnis wiegt selbstverständlich umso schwerer, je größer die Machtfülle ist, die der Mann besitzt oder besessen. — Der Leser vermuthet, auf wen wir zielen — denn der (so sehr zeitgemäße!) Aufsatz, welchen H. Rosin über „Fürst Bismarck und die Volksschule" in die PZ. (1895, 23. 25) geschrieben, ist von mehreren Fachblättern nachgedruckt worden. Was hat Otto Bismarck — erst Landtagsabgeordneter, dann nahezu 30 Jahre (1862 — 90) Ministerpräsident und von 1871 an der eigentliche Regent des Deutschen Reiches — für die preußische Volksschule und ihre Lehrer gethan? Nachdem er (1849) zum Landtagsabgeordneten gewählt worden war, sagte er zu Lehrern, die ihn gebeten, ihre Interessen zu vertreten: „Ja gewiss, Sie müssen frei von Sorgen um die äußerliche Existenz sich dem schönen Werk der Erziehung und des Unterrichts hingeben können." Dem Landtag hielt er dann in den Jahren 1849 — 52 ungefähr fünfzig Reden — von der Volksschule und ihren Lehrern handelt keine. Aber hat er nicht über oder für sie gesprochen, so vielleicht desto mehr für sie gethan, wenigstens später als Ministerpräsident? Selbst nach den großen Errungenschaften des Jahres 1866 schämte sich die Regierung nicht, große Summen auszugeben, um „Präparanden" anzulocken. „Vor hundert Jahren bekamen die Officiere vom Staate ein gutes Werbegeld, wenn sie tüchtige Recruten herbeischleppten; jetzt bekommen im Staate der allgemeinen Wehrpflicht Geistliche und Lehrer Fangprämien für angehende Seminaristen." In den Amtsblättern wurden Leute „gottesfürchtiger" Gesinnung ersucht, einen halbjährigen Cursus auf einem Seminar durchzumachen; „solche, die in Jünglingsvereinen u. dgl. eine Rolle spielten," fand man besonders geeignet. Nach Mühler's Abgang wurde wol einiges gethan, z. B. das Schulaufsichtsgesetz durchgebracht; aber genügende Unterstützung fand Falk bei Bismarck nicht. Und unter Puttkamer „ging man Schritt für Schritt daran, das Gebäude, das Falk aufgerichtet hatte, abzubrechen." 1887 sodann wurde der preußischen Volksschule ein großer Hemmschuh — sie hatte ja noch keinen! —

angehängt: das sog. Schulleistungsgesetz. „Es ist in hohem Grade charakteristisch, dass gerade für dieses Gesetz Fürst Bismarck mit seiner Autorität und seiner Rednergabe eintrat, er, der nie zuvor daran gedacht hatte, für die materielle Ausgestaltung der Volksschule persönlich in die Schranken zu treten." Damals verrieth er auch, wie er über die Nothwendigkeit fortschreitender Volksbildung denkt: der Vorsprung — sagte er —, den die heutigen Leistungen der Schule vor denjenigen der Fünfzigerjahre haben, sei „vielleicht größer, als es für zweckmäßig und nothwendig gehalten werden kann". Das Ergebnis der ganzen Untersuchung lautet nun eben so: „Bismarck hat die Schule den jeweiligen politischen Interessen dienstbar gemacht; er hat sie bergab, bergauf und bergab geführt und so Unstetigkeit in die Entwickelung dieses Instituts hineingetragen; durch ihn ist die Schule ein Spielball der Parteien geworden. Er hätte ihr ein zeitgemäßes Unterrichtsgesetz geben können, wenn er gewollt, wenn er seine gewaltige Macht dazu hätte benutzen wollen." „Er ist der Volksschule nicht das geworden, was er ihr hätte werden müssen." — Aber was konnte man denn von Bismarck anderes erwarten! Der „höheren Lehrerschaft" hat er am 8. April d. J. erklärt[1]): „Die Erfolge der nationalen Entwickelung eines jeden Landes beruhen hauptsächlich auf der Minorität der Gebildeten, die das Land enthält. Und deshalb lege ich das Hauptgewicht auf die Erziehung und die Gesinnung der gebildeten Classen in jedem Lande. . . . Unser Officiercorps, einschließlich des Unterofficiercorps, das sich ja nach ihm bildet, ist für alle übrigen Nationen eine unnachahmliche Schöpfung. Und das ist das Product unserer gesammten höheren Schulbildung, nicht der Volksschulbildung, sondern der Bildung und Erziehung der höher stehenden Classen." Diese Phrasen haben nun den „höheren" Herren überaus wolgethan, und so wird denn von den dankbaren Seelen die sehr schwächliche Rede — schwächlich wie bekanntermaßen das meiste von dem Vielen, das der redselige Götze in den letzten Jahren hat hören lassen — aufs höchste gepriesen. „Geradezu erstaunlich — sagt Kreutzer — ist der geistige Gehalt der Rede . . . Das einfache Leitmotiv: Auch ihr Gymnasiallehrer habt euch um die Nation verdient gemacht, und so fahret fort — mit welcher geradezu verschwenderischen Fülle von neuen Gedanken und packenden Beispielen hat er es zu einer herrlichen Symphonie gestaltet! . . . Dazu dann die wunderbar ergreifenden Einblicke, die dem Zuhörer hin und wieder in die Tiefen dieser großen Seele gestattet wurden, in dieses von Vaterlandsliebe glühende, wahre und bescheidene (!!), poesie- und humorverklärte deutsche Gemüth! Einen Hauch der echtesten (!) Poesie aber verspürten wir, als er von der Sonne sprach, die ihm untergehe und ihm in der Liebe seiner Volksgenossen ein schönes Abendroth zeige."

Es scheint nicht recht zusammen zu stimmen, dass dieselbe Zeitschrift, die so argen Bismarck-Cultus treibt — „politische Thaten und Worte Jakob Grimms" (1895, VII) rühmend vorführt. Denn einen Mann wie J. Gr. vermögen wir uns nicht als Anbeter Bismarcks zu denken. Übrigens sind die hier gemeinten Thaten bekannt. Und wenn es die Worte auch wären, wir würden sie doch wiederholen — die Worte: „Ich glaube, dass den Menschen und ganzen Völkern nichts anderes frommt, als gerecht und tapfer zu sein:

*) Vgl. Joh. Kreutzer: Die Huldigungsfahrt der höheren Lehrerschaft nach Friedrichsruh (Deutsch 1895, V/VI).

das ist das Fundament der wahren Politik.“ „Eine saubere Politik, die blos unter den Händen unserer sogenannten Staatsmännner, ohne Theilnahme der Wissenschaft und des Publicums gedeihen sollte.“ „Das ganze Volk muss für eine bessere Zukunft sorgen; diese Zukunft beruht auf einem Gemeingefühl unserer Ehre und Freiheit.“ Endlich: „Je älter ich werde, desto demokratischer gesinnt bin ich. Säße ich nochmals in einer Nationalversammlung, ich würde vielmehr mit Uhland, Schoder stimmen; denn die Verfassung in das Geleise der bestehenden Verhältnisse zu zwängen, kann zu keinem Heil führen.“ „Die meisten Menschen — bemerkt dazu K. Frank (der den Beitrag geliefert) — werden im Alter conservativer gesinnt; bei Jakob Grimm war in Politik und Religion gerade das Umgekehrte der Fall.“ Und das ist das Natürliche und Würdige!

Jakob Grimm meinte auch: wenn die „deutsche Einheit“ errungen sei, werde „eine selige Zeit anbrechen“. So ist's nun freilich nicht gekommen, auch im Volksschulwesen nicht, weder in Preußen (Verdienst Bismarck's), noch anderswo im Deutschen Reiche. Doch finden wir die Verhältnisse nicht überall gleich unbefriedigend, z. B. — um einen Verhandlungsgegenstand der nächsten „Deutschen Lehrerversammlung“ herauszugreifen — hinsichtlich der „Theilnahme des Lehrers an der Schulverwaltung“ (ADL. 1895, 30). R. Rissmann hat das Thema im Auftrage des Deutschen Lehrervereins bearbeitet. Mit Recht betont er, jene Theilnahme müsse sich aus dem Begriff und der Aufgabe der Volksschule folgern lassen. Und sie lässt sich allerdings daraus ableiten. „Die Natur der Schule als einer socialen Institution, an der verschiedene gesellschaftliche Gruppen interessirt sind, fordert, dass an ihrer Verwaltung (natürlich unter der Oberherrschaft des Staates) alle diese Interessenten betheiligt seien. Das Interesse des Lehrerstandes am Schulwesen beruht nun nicht blos darauf, dass dieses ihm die Sicherung seiner Existenz verbürgt, sondern gleichzeitig auch auf dem Bestreben, innerhalb des Schulwesens die Grundsätze zur Geltung zu bringen, welche die von ihm gepflegte Wissenschaft als maßgebend für dasselbe aufstellt. Der Lehrer ist nicht nur Schulbeamter, sondern auch Vertreter der Pädagogik. Hierauf gründet sich sein Recht der Theilnahme an der Schulverwaltung. Der Lehrerstand ist der einzige Schulinteressent, der das pädagogische Interesse vertritt. Beruht aber die Theilnahme der Lehrer an der Schulverwaltung auf einem Rechtstitel. der dem Lehrerstande zukommt, so muss es auch diesem letzteren zustehen. seine Vertreter selbst zu ernennen.“ Die Länder des Deutschen Reiches — außer Preußen (Bismarck!), Mecklenburg und Elsass-Lothringen — räumen nun dem Lehrer Sitz und Stimme wenigstens in der Ortsschulverwaltung ein. Lübeck und Hamburg gewähren der Lehrerschaft auch das Recht auf Vertretung in den höheren Behörden; die Hamburger Lehrer haben überdies mittels der bekannten, in Deutschland einzigen „Synode“ Einfluss auf die Schulgesetzgebung und -Verwaltung. Einer solchen Schulsynode erfreut sich selbst in der Schweiz nur die Lehrerschaft eines Cantons (Zürichs). Die bernische Schulsynode z. B. entsendet keine Vertreter in die oberste Unterrichtsbehörde, ist übrigens durch das neue Schulgesetz (von 1894) in eine „Volkssynode“ umgewandelt worden: d. h. die Mitglieder werden wie diejenigen politischer Körperschaften gewählt. Der Zweck der Neuerung war — erklärte Erziehungsdirector Gobat bei Eröffnung der ersten Volkssynode (Juni 1895) —

der Schulsynode eine breitere Grundlage zu geben. Da die Volksschule dem Volke gehöre, sollten auch Leute aus allen Kreisen ihre Hüter und Berather sein. Vom Zusammenarbeiten der Fachmänner und Laien*) dürfe man sich in persönlicher und sachlicher Beziehung den besten Erfolg versprechen; ja, die neue Synode könnte eine Schule für Volksschulmänner in höherem Sinne werden (vgl. Berner Schulbl. 1895, 24). Sie vermöchte aber schon großen Segen zu stiften, wenn sie nichts weiter wäre als eine rechte Brücke zwischen Schule und Haus, wenn sie etwa auch Aufklärung über Erziehungsfragen durch Wort und Schrift vermitteln wollte — vielleicht nach dem Vorbild des Schles. Provinziallehrervereines. Dieser hat seiner (1892 eingesetzten) „Presscommission" die Aufgabe gesetzt: „mit Hilfe der politischen Presse kurze Aufsätze über Schul- und Erziehungsfragen ins Haus, in die Familie zu tragen" (Schles. 1895, 30). Die Commission hat bis Mai 1895 40 solche Aufsätze geliefert; die Zahl der annehmenden Zeitungen ist von 30 auf rund 300 gestiegen. Deren Bedeutung ist allerdings „sehr verschieden. Naturgemäß überwiegen die Localblätter. Und das ist gut, denn gerade sie werden von den Volksschichten gelesen, für die unsere Artikel berechnet sind." Diese dürften z. Z. etwa in 600000 Familien kommen. Dem Beispiele der Schlesier sind bereits die Rheinprovinzler und der Kärntner Lehrerbund gefolgt. Die Kosten sind gering: die Ausgaben der Schlesier betrugen 1894 168 M. 45 Pf.

Wohl darf man hoffen, dass auf diese Weise — wie der Berichterstatter der „Presscommission" sich ausdrückt — „eine Anzahl der ausgestreuten Samenkörner in empfänglichen Mutterherzen zum Segen unserer Jugend aufgeht und Frucht trägt". Aber wo die häuslichen Verhältnisse gar zu misslich sind, scheinen Besserungsmittel ganz anderer Art sich zu empfehlen. Gemeinde und Staat müssen weiter gehen als bisher — heißt es; sie dürfen nicht erst die Sechs- oder Siebenjährigen in ihre Obhut nehmen. — Was da gewünscht wird, nennt F. Bühler (SPV. VII, 11) „Sorge für das vorschulpflichtige**) Alter". Der Wert seines Vortrages besteht darin, dass er den Stand der Kindergärten und Kindergärtnerinnenbildung, überhaupt der Sorge für die noch nicht schulpflichtigen Kinder in Deutschland, Frankreich und der Schweiz nachweist. Im übrigen wünscht B. darzuthun, „dass die freiwillige Thätigkeit auf diesem Gebiete sich zwar große Verdienste erwerben kann, dass sie aber allein nicht die nöthigen Mittel besitzt, um in Bezug auf Schullocale, Gesundheitspflege, Bildung und Bezahlung des Lehrpersonales sowie Beschäftigungsmittel genügen zu können; dass also der Staat, bezw. die städtischen Gemeinwesen sich auch unserer Kleinen annehmen müssen." Und zwar erblickt B. in der „Sorge für das vorschulpflichtige Alter" einen „Ausbau der allgemeinen Volksschule nach unten. So wird — sagt er am Schluss — der stolze Bau des Schulorganismus eine nothwendige Ergänzung erhalten, und nicht nur oben stets heller und luftiger ausgebaut werden, sondern auch ein immer solideres Fundament erhalten." Diese Auffassung ist falsch. Der sog. Kindergarten, die Kleinkinderschule — oder wie man die Anstalt nennen will — ist nichts anderes als ein nothwendiges Übel (B. selbst gibt dies zu), dessen Ursache in

*) Gegenwärtig sind von 105 Mitgliedern 60 Schulmänner: darunter 25 Primar-, 17 Secundarlehrer.

**) Welch herrliches Wort! Ein echter Kanzleiseelengedanke. — Ein Alter, das pflichtig ist, in eine „Vorschule" zu gehen? Das wäre doch die regelrechte Erklärung.

erbärmlichen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Verhältnissen liegt, die zu ändern Pflicht der Gegenwart und Zukunft ist. Die Kindergärten werden einst eingehen — die Volksschule wird bleiben.

Aber die rechte Stellung hat sie noch nicht erlangt, zunächst dem Hause gegenüber; und besonders in der Großstadt fehlt nur zu häufig das geistige Band zwischen beiden Erziehungsstätten; von einem lebhaften Verkehr zwischen Eltern und Lehrern kann kaum die Rede sein. Hier ist noch viel Verdienst übrig. Dass sich schon mit kleinen Mitteln Erhebliches wirken lässt, beweist ein Leipziger Lehrer. Er erzählt (LL. 1895, 30): „Ich war mit den Aufsätzen meiner Schüler sehr wenig zufrieden . . . Nach wiederholten Besprechungen mit meiner Frau kam ich zu dem Entschluss, auf eine fehlerfreie Arbeit eine Prämie auszusetzen derart, dass ich die betreffenden Schüler zu uns einlud, um mit uns einen kleinen Spaziergang zu unternehmen." Den psychologischen und sociologischen Gewinn, den der Lehrer aus solchen Einladungen gezogen, brauchen wir nicht anzudeuten. Aber die anderen guten Folgen müssen doch besonders hervorgehoben werden: „Eifriges Streben fast aller Schüler (denn hat man erst einen Theil gewonnen, so folgen die andern freiwillig oder gezwungen); Zuneigung zum Lehrer und Anhänglichkeit an die Schule." Auch die Gesinnung der Eltern gegen die Schule ist offenbar günstig beeinflusst worden. — Eine alljährlich wiederkehrende gute Gelegenheit, dasselbe zu erzielen, oder doch wenigstens Beziehungen anzuknüpfen, bietet die Aufnahme der Neulinge. Dass diese sorgfältig zu prüfen seien, ist eine Erkenntnis, die sich in unseren Tagen immer mehr Bahn bricht, und zwar werden zwei „Prüfungen" empfohlen (P. Koch, Schpr. 1895, 29). Die eine nun besteht darin, dass der Lehrer vor Ostern die Eltern besucht, um sie nach dem leiblichen und geistigen Zustand der (schulpflichtigen) Kinder zu befragen. Koch hat eine Reihe von 27 Fragen aufgestellt. Solche genaue Erkundigungen aber müssen (wenn sie mit Takt betrieben werden) Vertrauen und Zuneigung erwecken. Übrigens folgt dann noch eine Prüfung in der Schule: nach der Anweisung, die R. Seyfert (Schpr. 1893, 11; 1894, 23. 24 — s. unsere früheren Berichte) und — schon Comenius in seiner „Mutterschule" gegeben. — Mit Vorliebe erörtert die „pädagogische Beobachtung der Kinder" A. Spitzner, so kürzlich wieder in einem längeren Aufsatze der ADL. (1895, 26. 27). Hier kommt es ihm zunächst darauf an, Strümpell's Verdienste um die Sache zu würdigen: dessen Psychologische Pädagogik, Grundriss der Psychologie und Pädag. Pathologie bezeichnet er als „feste Marksteine, die der wissenschaftlichen pädagogischen Empirie sichere Wege weisen. Man kann getrost behaupten, dass in dem Maße, wie die von Strümpell eröffneten Gesichtspunkte und festgestellten Principien pädagogischer Empirie anregend wirken, die Pädagogik und die auf ihr fußenden Bestrebungen der Schulmänner an öffentlicher Beachtung und Autorität gewinnen werden, weil man dadurch zeigen wird, dass die thatsächlich gegebenen Zustände und Vorgänge im geistigen Leben der Jugend und ihrer Entwickelung in Wirklichkeit dasjenige Gebiet ausmachen, auf dem die Pädagogik das wissenschaftliche Hausrecht besitzt, und auf dem sie sich als selbständige Wissenschaft erhebt." „Die pädagogische Anthropologie muss das Hauptproblem der modernen Pädagogik werden." Als besonders dringliche Aufgabe der nächsten Zeit bezeichnet Sp. „eine genaue, am besten nach staatlicher Anordnung in Angriff zu nehmende pädagogische Untersuchung, Beobachtung und statistische Erhebung

und Feststellung der Lebensverhältnisse der Schulkinder." — In dieses Capitel von der Beobachtung und Untersuchung der Kinder gehört auch ein sehr beachtenswerter Vorschlag F. Kauffmann's. Er betrifft eine Maßnahme, die für das spätere Leben der Zöglinge von höchster Bedeutung ist: K. wünscht nämlich, „den von den Volks- und Bürgerschulen abgehenden Schülern und Schülerinnen möchte ein Zeugnis über ihre Sehschärfe, ein Sehschein ausgestellt werden" („Berufswahl und Sehkraft," Zschr. für Schulgesundh. 1895, V). Dieser Sehschein wäre dem Schulzeugnis anzufügen und sollte auch einen Hinweis auf die Berufsarten enthalten, welche von hochgradig Schwachsichtigen zu wählen oder zu meiden sind. Allgemeine Angaben — wie gering, hochgradig kurzsichtig oder weitsichtig — genügen. Wichtig ist, dass die Mittheilungen in leicht verständlicher, volksthümlicher Sprache verfasst sind, damit die Kinder sowol als auch die Eltern und Lehrherren sich danach richten können. Die Knaben sollten wenigstens zweimal auf ihre Sehkraft untersucht werden: das erste Mal im 11. Lebensjahr, das zweite Mal beim Abgang von der Schule. Dann könnten die schwachsichtigen elfjährigen Schüler auf ihre körperlichen Mängel aufmerksam gemacht und zu Berufsarten wie die Landwirtschaft hingelenkt werden. Die Aufnahme in höhere Lehranstalten wäre denjenigen zu versagen, deren Sehschärfe sich geringer als $^1/_5$ der normalen erweist. K. erwartet von der Einführung des Sehscheins wenigstens soviel, dass „die crassesten Fälle falscher Berufswahl seltener werden".

Überdies wäre die Maßnahme geeignet, die Gesundheitspflege im allgemeinen zu fördern, und nicht blos die Pflege der körperlichen Gesundheit. Körper und Geist lassen sich ja nicht mehr trennen — die Physiologie bestimmt die Psychologie. Wir verweisen hier auf eine vorzügliche Abhandlung von Th. Ziehen über „das Verhältnis der physiologischen Psychologie zur Pädagogik" (LL. 1895, 37. 39).*) Die weitesten und auch neue Perspectiven — meint Z. — öffnen sich für die Pädagogik mit folgenden Lehrsätzen der physiologischen Psychologie: Äußere Reize lösen an bestimmten Stellen der Hirnrinde Erregungen aus. Diesen Erregungen entsprechen die Empfindungen. Verschwindet der Reiz, so verschwindet die Empfindung vollständig, hingegen bleibt die materielle Veränderung in der Hirnrinde zum Theil bestehen. Dieser zurückbleibenden Spur entspricht das Erinnerungsbild oder die Vorstellung. Die einzelnen Elemente, in welchen die den Vorstellungen entsprechenden Veränderungen zurückgeblieben sind, sind durch sog. Associationsfasern untereinander verbunden. Damit ist die Möglichkeit gegeben, dass einfache Vorstellungen sich zu zusammengesetzen (Begriffen) vereinigen. Die phys. Ps. hat uns zuerst gelehrt, dass diese Vereinigung einfacher Vorstellungen zu zusammengesetzten fast ausschließlich dadurch bedingt wird, dass die den Theilvorstellungen zugrunde liegenden Empfindungen öfters gleichzeitig durch äußere Reize erzeugt werden." Z. zeigt nun auch im einzelnen, wie die phys. Ps. der Pädagogik wesentliche Hilfe anzubieten vermag. Er benutzt dazu die „Lehren von der Bildung der Empfindungen und Vorstellungen, den Empfindungs-Intensitäten und -Qualitäten, den Gefühlstönen, der Reproduction und Ideen-

*) Sie umfasst die drei Abschnitte: „Grenzbestimmungen zwischen der speculativen und der empirischen Psych. — Grenzbestimmungen zwischen der empir. Ps. i. allg. und der physiol. Ps. — Beziehungen der phys. Ps. zur Pädagogik."

association, den Handlungen.“ „In letzter Linie werden auch die Handlungen durch die Auswahl und Combination der gegenwärtigen und namentlich der früheren Empfindungen bestimmt. Diese Auswahl und Combination steht dem Pädagogen in weitem Umfange frei, und damit beherrscht er in weitem Umfange auch das Handeln des Kindes. Was wir Entschlussfähigkeit und Willenskraft nennen, beruht auf den einfachen Wahl- und Unterscheidungsreactionen und entwickelt sich aus ihnen. Wir haben es in der Hand, einerseits durch Feststellung dieser Reactionen einen wichtigen Einblick in den psychologischen Mechanismus des einzelnen Kindes zu thun, und andrerseits durch Übung dieser Reactionen den psychologischen Mechanismus für das Handeln geradezu zu schulen.“

Ganz neu sind die Lehren der Psychophysiker nicht. So macht O. Partzsch darauf aufmerksam (NB. 1895, VI), dass „Spinoza theils gleiche, theils ganz ähnliche Gedanken über das Wesen der Gefühle ausgesprochen. Seine Darlegungen beruhen auf einer wunderbar tiefen und umfassenden Menschenkenntnis, auf einem ungeheuer reichen, durch Selbstbeobachtung und Beobachtung anderer gewonnenen Materiale.“ — An die Tragweite vielgestaltiger Einwirkung auf das Gefühlsleben der Zöglinge erinnert R. Seyfert („Plauderei am Schulherde“, Schpr. 1895, 20): „Vorstellungen mit starken Gefühlstönen haften besser im Gedächtnis und beschäftigen lebhafter den Intellect; sie treiben aber auch kräftiger als solche, die mit Gleichgültigkeit aufgenommen werden, zu Willensregungen. Der Willensbildung dient also eine starke Betonung des Gefühlsmäßigen. Und die Mittel dazu? Würde und Wärme. Würde erhebt und Wärme belebt.“ — Von besonderer Bedeutung für die Gefühlsbildung ist die Musik. „Sie trägt dazu bei — sagt Fr. Horn („Die Musik als pädag. Factor“, Ref. 1895, 29) — das Gefühlsurtheil zu modificiren und zu corrigiren; sie schlägt durch ihre unmittelbare Einwirkung auf das Gefühl Saiten der menschlichen Seelenstimmung an, die keine andere Disciplin anzuregen und zu fördern weiß.“ Der Musik- ist dem Zeichen- (und Mal-) Unterricht an die Seite zu stellen. Wie aber anerkannt ist, dass ein durch Zeichenunterricht und Malstudien geübtes Auge überall mehr sieht und schärfer blickt als ein Laienauge, also von jedem Anblick irgend eines sehenswerten Gegenstandes neben dem Vorzug des Genusses noch einen Zuwachs seines Bildungsstandes erfährt, so übt auch der Gesang und die Musik einen entsprechenden Einfluss auf das Ohr: ein musikalisch angelegtes und gebildetes Ohr wird unbewusst auf eine klangvolle, einnehmende Sprechweise einwirken; denn wie das Ohr überhaupt das einzige Mittel ist, die Thätigkeit der Sprachorgane zu regeln, so wird auch die Musik ihre Wirkung auf die Verschönerung und Veredelung der Sprache nicht verfehlen. Da nun alles geistige Vermögen ein Resultat der Combination und Wechselwirkung der Vererbung und Ausbildung ist, in der Weise, dass die Fortschritte der Bildung sich in den Nachkommen als Erbtheil consolidiren, so ist auch der Schluss nicht zu kühn, dass eine intensivere Ausbildung der musikalischen Anlagen auf dem Wege der Vererbung dazu beitragen wird, die Zahl der Unmusikalischen zu vermindern oder vielleicht gar auf die Zahl der Unglücklichen zu beschränken, die durch den Mangel des betreffenden Sinnes auf diese Wolthat verzichten müssen.“

Leider gibt es noch immer Lehrer, die da meinen, Gefühlsbildung, wie Bildung überhaupt könne schon durch bloßes Ab- und Ausfragen bewirkt und

nachgewiesen werden. Unbewusste und wol auch manchmal bewusste Schwindelei, Betrug auf beiden Seiten! „Ich meine — bemerkt der Practicus der Schpr. (1895, 29) — dass zum „Vorsagen“ die Unterrichtsweise geradezu herausfordert, die durch Fragen alles zerzaust, die Klippklapp-Unterrichtsweise. Erstens macht sich dabei das Vorsagen am besten, weil es ja nur ein Wort in der Regel ist, was gefordert wird, und das ist gar schnell dem Nachbar ins Ohr geschmuggelt. Sodann macht diese Methode den besten Eindruck, wenn's Schlag auf Schlag geht; das merken auch die Kinder, und sie finden an dem Rhythmus des Pendels der Redespieluhr sicherlich Gefallen. In diesen Rhythmus passen aber die langsamen Köpfe und die schweren Zungen nicht recht hinein; die guten mögen die Störung nicht dulden — und rasch gibt's einen Stoß nach der Antwortseite. Und endlich ist das Fragen selbst nicht selten geradezu ein Vorsagen und der Lehrer ein Ohrenbläser.“ — Jede Frage in der Schule aber soll sein „ein Räthsel, das der Wissende, der Lehrer, den Nichtwissenden gibt mit der Aufforderung, die Lösung zu suchen“. Diese Auffassung kann ungemein heilsam wirken! W. Heumann vertritt sie in seiner Empfehlung der „Selbstfrage“ (Schles. 1895, 20). Letztere ist eine Frage des Kindes, mit welcher es über etwas ihm wirklich Unbekanntes Aufklärung heischt. „Durch die Selbstfrage soll die natürliche Frage des täglichen Lebens in der Schule Bürgerrecht erhalten“ und den Kindern zugleich „der Übergang aus der Freiheit des Lebens in die Gebundenheit der Schule etwas erleichtert werden.“ —

Die nunmehr folgenden Mittheilungen aus einer Reihe lesenswerter Aufsätze, welche einzelnen Unterrichts-Gebieten und -Stoffen oder besonderen Schularten gewidmet sind, mögen etliche von A. Richter's „Allerhand Anmerkungen zu neueren Volksschullesebüchern“ (Prakt. Schulmann 1895, III) eröffnen: „Je länger ein Lesebuch in den Händen der Schüler bleibt, desto größeren Wert gewinnt es“; darum sollten die Kinder nicht jedes Jahr ein neues Buch erhalten. Es müssen aber auch wirklich Lesestücke geboten werden, nicht z. B. Bibelsprüche, die kaum zwei Zeilen lang sind. Schlechterdings „ist es ein Fehler der meisten Lesebücher, dass sie nur kurze und kürzeste Stücke enthalten. Sieht es da nicht aus, als wollten wir die Schüler systematisch dazu erziehen, dass sie nur Gefallen finden an dem bunten Kleinkram, wie ihn die Zeitungen unter ‚Vermischtes‘ und ähnlichen Überschriften bringen? Wollte man etwa meinen, es brauche nicht alles gelesen, es müssten nicht alle die vielen Literatur-Bisschen genossen werden, so wäre das erst recht falsch. Vor seinem Lesebuch muss das Kind einen gewaltigen Respect haben, das muss es in- und auswendig kennen; da steht nichts Unwichtiges darin, das man nach Belieben weglassen kann.“ — „Gedanken zur Reform des Unterrichts in deutscher Sprache“ nennt sich ein Beitrag O. Schulze's zu den NB. (1895, IV, V). Den Inhalt verräth eine Anmerkung: „Zugleich Gedenk- und Erinnerungsblatt für die unvergleichlichen Verdienste Rudolf Hildebrand's.“ Stellen aus dessen Buch vom deutschen Sprachunterricht machen denn auch wesentliche Bestandtheile des Aufsatzes aus. Im übrigen gleicht dieser in seiner Art vielen anderen, die während der letzten Jahre gedruckt und theilweise von uns angezeigt worden. Wir sind deshalb eines Berichts über die sehr fleißigen Ausführungen enthoben. Nur ein Wort wollem wir herausgreifen und mit einer dringlichen Anmerkung

versehen. „Möchten doch — wünscht Sch. — alle Einsichtigen mitarbeiten an der großen Aufgabe, die klare Erkenntnis des deutschen Volksgeistes und Volksthums zu gewinnen. Diese Wiedererweckung deutscher Art und Sitte aber, diese Erneuerung und Wiedergeburt unseres Volkes, diese Verjüngung der Menschheit durch den germanischen Geist in ihrem ganzen Umfange und in ihrer ganzen Tiefe und Gewalt herbeizuführen, dazu ist vor allem der deutsche Unterricht berufen.“ Das klingt schön. Aber was soll denn eigentlich „wiedererweckt“ und „erneuert“ werden? Was ist „deutsche Art und Sitte“? Was man so oft und gern als „echt deutsch“ bezeichnet, ist — das lehrt die „Cultur- und Sittengeschichte unseres Volkes“, die Sch. anruft — zu keiner Zeit wirklich allgemein verbreitet, als Gemeingut des Volkes nie dagewesen; sondern es soll erst noch den Deutschen eingeimpft werden; man arbeitet daran. Ja — dieses „man“ und jenes „soll“ sagen schon zuviel; wir müssen vorsichtiger sein: etliche — wenige wünschen es und treten auf alle Gefahr hin wacker dafür ein. — Was K. Jahrmarkt über den „Literaturunterricht in den Oberclassen der Volksschule“ geschrieben (Ref. 1895, 25. 26), ist weder eine umfassende Abhandlung noch etwa ein Lehrplanentwurf. Dafür aber gibt J. eine große Zahl beachtenswerter Andeutungen über Stoffauswahl und feiner Winke für die Behandlung — offenbar in einer „höheren“ Volksschule. „Als Zweck gilt mir allein die ästhetische Bildung der Kinder. Ich würde mit Vorliebe die neuere Dichtung berücksichtigen. Kleist's Prinz von Homburg, Eichendorff's Leben eines Taugenichts, Storm's Pole Poppenspäler oder Ein grünes Blatt oder eine andere Novelle habe ich den Kindern stets vorgeführt, ebenso Theile aus Soll und Haben, aus dem Ekkehard, dem Trompeter von Säckingen und den Journalisten. Ich kann natürlich diese Werke nicht in ihrem ganzen Umfange den Kindern vorführen; ich beschränke mich dann auf eine knappe Angabe der Fabel und ausführliche Darlegung einer mir besonders wertvoll erscheinenden Episode.“ An Minna von Barnhelm will J. „die Behandlung der Vorfabel“ veranschaulichen. „Das ist für mich eben der Hauptzweck des Unterrichts, den Kindern eine Ahnung vom Wesen des Kunstwerks zu vermitteln.“ Weitere Beispiele: „Der Zweck der Eröffnungsscene des Tell in Beziehung zum ganzen Drama ist jedem Kinde der Oberclasse ohne Mühe klar zu machen, ebenso im Liede von der Glocke die feine Vorbereitung der Stimmung für jede Betrachtung durch Anklingenlassen eines Grundtones in der vorangehenden. Und endlich kann man an der Jungfrau von Orleans den Kindern den Aufbau eines Dramas zeigen.“ — M. Heym hat die wenigen Aufsätze über den „Unterricht in der deutschen Sprache auf dem Seminare“ um einen vermehrt (LL. 1895, 33). Es ist fast selbstverständlich, dass er zu „Reformen“ drängt. „Im grammatischen Unterricht hat das sprachgeschichtliche Moment in den Vordergrund zu treten. Ein besonders liebevolles Eingehen erheischt die Wortbildungslehre, bisher ein trostloses Aufzählen unverstandener Bildungselemente. Bedeutungswandel, Optimismus wie Pessimismus der Sprache sind an zahlreichen Beispielen darzulegen, bildliche Ausdrücke, Redensarten, Sprichwörter auf die Grundbedeutung zurückzuführen und zu kleinen culturgeschichtlichen Bildern auszumalen. Namen der Schüler, Thiere, Flüsse, Städte u. s. w., Lehn- und Fremdwörter geben Anlass zu interessanten Belehrungen. Das Wichtigste aus dem Mittelhochdeutschen ist während der Lectüre einiger Nibelungenstrophen zu gewinnen. Den melo-

dischen wie rhythmischen Verhältnissen der Sprache müsste mehr Rechnung getragen werden als bisher. Rathsam erscheint es auch, besondere schriftliche Übungen in den Dienst der sprachgeschichtlichen Bildung zu stellen. Erklärung bildlicher Ausdrücke, Geschichtliches über Redewendungen und Sprichwörter würden ebenso dankbare wie dem Vorstellungskreise des Schülers entsprechende Themen sein."*) Wir erwähnen hier noch, dass Strobel („Zur Phonetik in der Schule", Bad. 1895, 19) die Seminaristen auch mit den nothwendigsten (für einen ersprießlichen Lautirunterricht unerlässlichen) phonetischen und lautphysiologischen Gesetzen des Sprechens vertraut wissen möchte.

Das eben genannte Blatt (1895, 23. 25) berichtet über „heimatkundliche Wanderungen und ihre Verwertung". Solchen Unternehmungen wird ein dreifacher Zweck gesetzt: „Sinnenbildung, d. h. hier vornehmlich Gewöhnung an stelbständige scharfe Naturbeobachtung — Denktüchtigkeit, d. h. hier vornehmlich die Kunst der Sammlung, Gliederung, Anordnung — Sprachbildung, d. h. hier vornehmlich Aneignung sprachlicher Gewandtheit und sprachlicher Wahrhaftigkeit." Der Bericht stammt „aus der Praxis". Verfasser verfügt über vielseitige Erfahrung. Er hat grobe Verkehrtheiten kennen gelernt, was er aber als gut erfunden, in verschiedenen Stellungen durchzuführen gesucht. Unter den „Voraussetzungen" gilt ihm als erste und hauptsächlichste, dass die Kinder an stramme Zucht gewöhnt sind: Zucht hier jedoch nicht als bloße „Disciplin" verstanden, sondern vielmehr als stete Bereitwilligkeit zu Ruhe und Sammlung, zu scharfem Beobachten nach Vermögen. Diese Bereitwilligkeit — und das ist die zweite Hauptbedingung fürs Gelingen — muss unterstützt werden, d. h. die Schüler müssen vorher veranlasst worden sein, sich zu überlegen, worauf sie denn während der Wanderung im allgemeinen und besondern zu achten haben. Es wird sich da eine recht lebhafte Unterredung entwickeln; mit großer Lust schleppen die Kinder alle möglichen Einzelheiten herbei, und nicht weniger gern suchen sie schließlich das bunte Allerlei in Gruppen zu ordnen. Auf der Wanderung selbst wird nun entweder an geeigneten Plätzen stillgehalten: die Kinder vertiefen sich in die Anschauung eines Landschaftsbildes (der Lehrer lässt ihnen Zeit dazu) und melden, was sie gefunden, wobei ganz besonderer Wert auf das Herauslesen der Einzelzüge gelegt wird — oder an schattigen Rastorten besinnt man sich, um alsdann ausführlich zu berichten, wieder im Stile der Kleinmaler. Selbstverständlich bleibt der Lehrer nicht stumm: es gilt zu erklären, Namen zu geben. Mit Bezug auf das letzte kann nicht oft und nachdrücklich genug betont werden, dass es eine Verirrung bedeutet, wenn der Lehrer die Namen sämmtlicher sichtbarer Berge, Dörfer, Pflanzen u. s. w. vorsagt und einübt — und dann meint, die Kinder haben einen ansehnlichen Gewinn davon, haben etwas Erkleckliches gelernt. Nichts haben sie gelernt! Oder vielmehr: etwas Verkehrtes haben sie gelernt. Über die „Verwertung" wird berichtet: Der Vertiefung in die Ergebnisse des ersten Ausganges wurde sehr viel Zeit gewidmet: der kleine Schüler sollte sich des möglichen reichen Gewinns vollkommen bewusst werden und zugleich ein Muster für spätere ähnliche Arbeiten empfangen. In den folgenden Fällen wurde zunächst nur gefragt: Über was könnten wir

*) Vgl. dazu eine längere ältere Abhandlung über den gleichen Gegenstand: Deutsch 1888, III.

schreiben? Worauf der Knabe Gesichtspunkte, Überschriften (in größtmöglicher Anzahl) nannte. Ausgewählt (als Aufsatzstoff) wurde dann in der Regel nur — mit Rücksicht auf die verfügbare Zeit — das neue Eigenartige, und schließlich die schriftliche Leistung meist so angenommen, wie sie eben kam, also auch in ihrer Lückenhaftigkeit und Unvollendetheit: denn man soll dem Schüler wol gewissenhaft klar machen, was er zu thun und zu lassen hat, ihm beim Auffinden der Mittel zur Lösung seiner Aufgabe behilflich sein und nicht ruhen, bis er alle nothwendigen Mittel in Händen hat, ihm ein Muster vorlesen oder ein solches mit ihm zusammen erarbeiten — dann aber den Knaben auf sich selbst stellen.

Heimat-, Vaterlands-, Weltkunde „lenken die Aufmerksamkeit auf die Gebiete des menschlichen Schaffens“. Deshalb — meint H. Stelzig (Freie Schulz. 1894/95, 34) — sei die Geographie als Unterrichtsgegenstand wenigstens „in den vom Verkehr entlegenen Gegenden das geeignetste Mittel,“ die Thatkraft zu wecken, zum Gewerbfleiß, zur Thätigkeit anzufeuern, die Arbeit schätzen zu lehren. „Das geeignetste Mittel“ — ist wol zuviel gesagt. Mit der Anregung im allgemeinen aber: die „Geographie“ für die angegebenen Zwecke „auszunützen“, dürfte St. manchem einen Dienst erwiesen haben. — Auf dem letzten deutschen Geographentage zu Bremen (April 1895) sind besondere Lehrzimmer für den erdkundlichen Unterricht gewünscht worden: „Das Vorhandensein eines geographischen Lehrsaales als einer permanenten Ausstellung aller verfügbaren Lehrmittel, die beim Unterricht jeden Augenblick ohne Zeitverlust und ohne Schädigung der Disciplin eingeführt werden können, ist eine der wichtigsten Voraussetzungen nicht nur für die richtige Verwendung der Bilder, sondern des geographischen Unterrichts überhaupt.“ (Vgl. „Die Schulgeographie auf dem XI. deutschen Geographentage“, Geo. 1895, VIII.) — In der gleichen Zeitschrift (VII) wird „auf eine Schwierigkeit hingewiesen, die beim Unterricht in der mathematischen Geographie so recht in die Augen springt, nämlich auf die Ungeübtheit der Schüler, die erklärten Begriffe und an die Tafel gezeichneten Figuren auf unsern Standpunkt auf der Erde zu übertragen. Ich fürchte, wir halten oft einen Vorgang von unsern Schülern für verstanden, wenn er mit mehr oder minder eingelernten Worten erklärt werden kann; und noch öfter, fürchte ich, tritt dies ein, wenn ein Schüler an der Tafel irgend eine Erscheinung und einen Begriff abzuleiten oder einen Satz zu beweisen vermag. Will man dann aber die an der Tafel gezeichneten Figuren auf unsern Standpunkt übertragen, so bemerkt man häufig zu seinem eigenen Erstaunen, dass die Erscheinungen von den Schülern durchaus nicht verstanden sind. Hier kann meines Erachtens nur Wandel geschaffen werden, wenn die Schüler von den untersten Classen an geübt und gewöhnt werden, alle erklärten Begriffe und Erscheinungen stets von unserm Standpunkte auf der Erdoberfläche aus zu betrachten, und sich nicht damit begnügen dürfen, etwa an einem Globus oder gar an einer Karte die in Frage kommenden Begriffe erklären zu wollen. Auch Modelle helfen in dieser Hinsicht wenig; sie können im Gegentheil ihrer unrichtigen Größenverhältnisse wegen geradezu falsche Vorstellungen erwecken.“ (G. Leonhardt: Zwei Abschnitte aus der mathematischen Geographie.) —

Ein Ruf nach „Vereinfachung des Rechenstoffes für die Volksschule“! E. Grimm zeigt die Nothwendigkeit auf einem Gange durch die

verschiedenen Übungsgebiete (Rep. 1895, IX). Er rügt besonders den Unfug des Rechnens mit vielstelligen Zahlen und nach der sogen. Regeldetri. Sein Grundsatz: „Nothwendig ist alles, was dem Zwecke des Rechenunterrichts (die Schüler für die Forderungen des praktischen Lebens vorzubereiten) dient, überflüssig, was demselben nicht nur nicht förderlich, sondern sogar hinderlich wird.“ (Und des „Hinderlichen“ gibt's in dem jetzt noch gewöhnlichen Betrieb mancherlei.) Die einzelnen Aufgaben müssen jenem Zwecke entsprechend ausgewählt sein, müssen „wirkliche Fälle darstellen: inhaltlich aus dem Lebens- und Anschauungskreise des Schülers entnommen und formell so gefasst, dass ihnen das Interesse des Lernenden gesichert ist. Derartige Aufgaben lassen sich freilich nicht aus dem Ärmel schütteln; sie erfordern eingehende Beschäftigung mit statistischen Arbeiten, genaue Erkundigungen beim Volke und Beobachtung desselben und seiner Gepflogenheiten beim Ein- und Verkaufe.“ Die angedeutete Vereinfachung würde es ermöglichen, dass „Gebiete, denen bis jetzt weniger Aufmerksamkeit geschenkt werden konnte, umfassendere Berücksichtigung finden: so die dem Landmann und einer großen Anzahl von Handwerkern unentbehrlichen Flächen- und Körperberechnungen, ganze Wirtschaftsberechnungen, die Versicherungen, das Sparcassenwesen, die Steuern.“ — „Vereinheitlichung der naturkundlichen Fächer“ wünscht R. Seyfert (PZ. 1895, 22). Da „nicht die Natur und ihre Geschöpfe, sondern der Mensch und seine Arbeit das Gebiet der praktischen Naturkunde ist, so schlage ich vor, die Fächer Physik, Chemie, Technologie, praktische Mineralogie, dazu Gesundheitslehre unter der Aufschrift Arbeitskunde zusammenzufassen und sie neben die Naturkunde im engeren Sinne, der die Pflanzen- und Thierkunde zugehören, zu stellen. Damit soll natürlich nicht gesagt sein, dass die beiden Reihen beziehungslos nebeneinander marschiren sollten.“ Den gesammten Stoff der „Arbeitskunde“ gliedert S. nach drei Gesichtspunkten: „das häusliche und kleingewerbliche Leben — der Großbetrieb und der Weltverkehr — die geistige Seite der Culturarbeit“. — Eine Anregung E. Zeißig's (Schpr. 1895, 29) geht auf „organische Verbindung von Naturkunde und Formenkunde“ — „die thatsächlichen Verhältnisse fordern“ es. Das Kind soll erkennen lernen: „wie oft zu gewissen Formen bestimmte Stoffe nöthig sind, um mit den Gegenständen den größten Gebrauchswert zu erzielen; wie die Form meist Rücksicht auf gewisse Naturgesetze zu nehmen hat; wie das Nützlichkeitsprincip die Form vieler Gegenstände bedingt; wie die Form mancher Gegenstände vom Schönheitsgefühl abhängig ist; dass es des Körpers höchste Vollendung ist, wenn die Form alle Forderungen der Schönheit und Zweckmäßigkeit erfüllt.“ — Ein „formenkundlicher Unterricht“ solcher Art muss nothwendig das Herstellen von Gegenständen durch die Kinder selbst einschließen. Z. fordert das in der That. Also Handarbeit in der Schule. Wie diese sich dem Lehrplan eingliedern lässt, zeigt H. Scherer (PBl. 1895, IV). Sie ist in den Volksschulen Worms seit 1890 als Classenunterricht eingeführt; ihr und dem Zeichnen zusammen — beide stehen in Verbindung — werden vom 5.—8. Schuljahr wöchentlich 2 Stunden gewidmet. „Wir beschränken uns bei dem Handfertigkeitsunterricht auf die Darsetllung von Flächengebilden und Körpern aus Pappe und auf die Übung der Hand im Gebrauche des Bleistifts, der Reißfeder, des Lineals, Winkeleisens, Zirkels, Messers und Pinsels. Versuche mit Holzarbeit unter Anwendung des Schraubstocks, Hobels und Hammers als Classenunter-

richt haben nicht den erwarteten Erfolg gehabt; auch nimmt dieser Unterricht mehr Zeit in Anspruch, als die Volksschule dem Handfertigkeitsunterricht gewähren kann (?). Dagegen hat sich der (von Scherer genau beschriebene) Wormser H.-U. in jeder Hinsicht bewährt; was scheinbar dem Zeichnen auf der einen Seite durch Verbindung mit der Handarbeit verloren geht, das gewinnt es wieder auf der anderen Seite durch Übung von Auge und Hand durch diesen Unterricht . . . Die so betriebene Handarbeit fordert keine besondere (?) Ausbildung der Lehrer; sechstägige Curse genügen. Die Lehr- und Lernmittel sind leicht zu beschaffen. Die einmaligen Ausgaben für eine Schule von 16 bis 20 Classen belaufen sich auf rund 100 Mark; die Pappe für jede Classe von 60—70 Schülern kostet jährlich etwa 10 Mark; dazu kommt noch ein kleiner Betrag für Leim und Spiritus. Alles bestreitet die Gemeinde."

Recht beachtenswert sind die „Vorschläge zur Vereinfachung des grammatischen Unterrichtes in der Volksschule" von Wilh. Taschek, Oberlehrer in Vöslau. Als Broschüre erschienen bei Alfred Siegl in Wien. 16 Seiten, Preis 25 kr.

Recensionen.

Francis W. Parker, Principal of the Cook County Normal School, Talks on Pedagogics. An Outline of the Theory of Concentration. New York 1894, E. H. Kellog Co. 491 p. Price M. 1.60.

Durch das vorliegende Werk hat die pädagogische Fachliteratur nicht nur der Vereinigten Staaten von Nordamerika, sondern des ganzen ungeheuern englischen Sprachgebietes eine Bereicherung von ganz besonderem Werte erfahren. Es bildet den ersten in großem Stile angelegten Versuch einer wissenschaftlichen Darstellung der Concentrations-Theorie in englischer Sprache und liefert einen weitern Beweis für das hocherfreuliche Aufblühen des pädagogischen Schriftthums jenseit des Oceans. Der durch seine früheren Schriften „Talks on Teaching", „How to study Geography" etc., bereits vortheilhaft bekannte Verfasser hat sich damit einen Ehrenplatz in der Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes gesichert, wozu wir ihn und das gesammte pädagogische Amerika beglückwünschen. Auf den reichen Inhalt des Buches an dieser Stelle im einzelnen einzugehen, muss ebenso zwecklos als überflüssig erscheinen, da kein Excerpt, und sei es noch so geschickt angelegt, das Studium eines Werkes ersetzen kann, das in allen seinen Theilen den hohen Geist seines Urhebers bekundet. Möglichst weite Kreise der deutschen Schul- und Lehrerwelt zur persönlichen Lectüre anzuregen ist denn auch der ausschließliche Zweck nachstehender Bemerkungen, die sich mehr auf die allgemeine pädagogisch-literarische Gesammtlage beziehen, welche des Buches Charakter und Bedeutung nicht unwesentlich beeinflusst.

Francis W. Parker ist der Typus der „neuen Generation" auf dem Gebiete der amerikanischen Literatur, die mit unerschütterlichem Glauben an und heiliger Begeisterung für ihre Mission bestrebt ist, an der Culturarbeit unserer Tage einen ziel- und richtungbestimmten Antheil zu nehmen. Für uns Deutsche haben derartige Erscheinungen ein doppeltes Interesse, insofern sich die führenden Geister des großen Volkes der Zukunft mit aller Klarheit bewusst sind, dass der Faden des Fortschrittes da aufzunehmen sei, wo ihn das deutsche Geistesleben zur Zeit niederzulegen scheint. Deutlicher als auf irgend

einem andern Gebiet tritt diese Thatsache auf dem pädagogischen hervor. Besonders erfreulich allerdings kann dieser culturhistorische Process für uns nicht genannt werden, und es muss wenigstens denjenigen Theil des pädagogischen Deutschlands, der sich in der traurigen Einöde einer von allen Seiten heraufziehenden Reaction die Freiheit des Denkens und das Recht der Überzeugung wahren möchte, doch mit schmerzlicher Wehmuth erfüllen, wenn er zusehen muss, wie man in deutschen Parlamenten unter dem moralischen(?) Schutz eines bildungsfeindlichen Regiments den „Wiener Lehrer“ Dittes, den Berliner Professor Paulsen und Dutzende anderer hochverdienter Männer verunglimpfen darf, während man denselben anderwärts unvergängliche Altäre baut, indem man die Früchte ihres Schaffens zur Aussaat für eine neue reichere Ernte verwendet. Immerhin aber gewährt diese Thatsache den, wenn auch nur formellen Trost, dass das Gute und Wahre nur eine locale und temporäre Niederlage erleiden kann. Parker's Buch gibt fast auf jeder Seite Anlass zu solchen doppelseitigen Betrachtungen. Es erinnert lebhaft an Horace Mann's berühmten „Seventh Annual Report“. In der That ist von den zahlreichen wackeren Männern, die sich seitdem der Förderung des Erziehungs- und Bildungswesens in der neuen Welt gewidmet haben, keiner mit höherer Congenialität und größerem Erfolg in den Geist eines Pestalozzi, Diesterweg, Herbart, Dittes etc. eingedrungen als Francis W. Parker. Kein anderer hat einen so treffenden Ausdruck dafür gefunden, als er, mag er nun von den großen allgemeinen Principien der Erziehungswissenschaften oder aber von den für Nordamerika besonders bedeutungsvollen Einzelfragen der „Textbücher“, „Lehrerbildung“ etc. handeln. Überall entspricht dem kühnen Flug des Gedankens die glänzende Form, die in erster Linie den großen Erfolg begreiflich macht, den das Buch in der kurzen Frist seit seinem Erscheinen im Vaterlande des Verfassers errungen hat.

E. A. Schaefer.

Report of the **Commissioner of Education** for the year 1891/92. Washington, Government Printing Office.

Die Jahresberichte des nordamerikanischen Erziehungs-Commissars nehmen in der von Staats- und Amtswegen periodisch erscheinenden Fachliteratur längst eine erste Stelle ein. Der vorliegende reiht sich seinen Vorgängern würdig an und theilt mit ihnen außer dem großartigen universellen Charakter den besonderen Vorzug fast unerschöpflicher Reichhaltigkeit. Er besteht aus 3 Theilen, die in 2 stattlichen Bänden über 1300 Seiten ausfüllen. Davon sind die beiden ersten Theile, wie schon in früheren Jahren, der allseitigen Erörterung hervorragender Zeitfragen auf pädagogischem Gebiete gewidmet, während der 3. Theil eine ausführliche Statistik des nordamerikanischen Schulwesens bietet. Der an den Minister des Innern gerichtete Begleitbericht des derzeitigen Erziehungs-Commissars Dr. W. T. Harris ist dem Ganzen als Einleitung beigegeben und enthält eine Reihe sehr interessanter statistischer Gesammtübersichten für 1891/92, die der Leser an anderer Stelle findet „Pæd.“ Jahrg. XVI, S. 672). In dem folgenden 1. Theil finden sich außer den detaillirten Belegen für den erwähnten Begleitbericht eine Anzahl sehr wertvoller Abhandlungen, die sich hauptsächlich mit der neueren Entwickelung des Schul- und Bildungswesens in fremden, bes. europäischen Staaten beschäftigen, großentheils als Fortsetzung und Ergänzung der in früheren Jahrgängen veröffentlichten Arbeiten. Die Cap. III, IV u. V enthalten Übersichten über „das Erziehungswesen in Frankreich“, „das Elementarschulwesen in Großbritannien und Irland in 1892“ und den „gewerblichen Unterricht in England“, während unser hochverdienter ehemaliger Landsmann Dr. L. R. Klemm in Cap. VI u. VII eine ausführliche Darstellung des „Lehrerbildungswesens in Deutschland, Österreich und der Schweiz“ und des „Schweizer Schulwesens“ im allgemeinen bietet. Von den übrigen Arbeiten seien noch die gründlichen Abhandlungen über „Deutsche Universitäten“ (für die päd. Abtheilung der Col. Welt-Ausstellung zu Chicago verfasst von den Professoren Lexis, Paulsen u. a., übersetzt von Dr. Klemm), das „Erziehungswesen in Schweden“ und ganz besonders die treffliche Schrift von James C. Boykin über „körperliche Erziehung“

hervorgehoben. Der III. Theil beschäftigt sich mit speciell amerikanischen Verhältnissen. Besondere Beachtung verdienen die Cap. XXVI: „Coeducation of the Sexes in the U. S." (von A. Tolman Smith) und Cap. XXIX: „History of Summer Schools in the U. S." (von W. W. Willoughby). Den Ernst und die Gründlichkeit, womit die beiden Verfasser ihre Gegenstände behandeln, haben ihren Arbeiten auch das Interesse des Auslandes gesichert und den Wert des ganzen Werkes noch erhöht, das der deutschen Schulwelt zur Beachtung hiermit ausdrücklich empfohlen sei. E. A. Schaefer.

Das Herbarium. Praktische Anleitung zum Sammeln, Präpariren und Conserviren von Pflanzen für ein Herbarium von wissenschaftlichem Werte. Nach eigener bewährter Methode von Otto Hempel. Mit 32 Figuren. Berlin 1895, Robert Oppenheim (Gustav Schmidt). VI u. 95 S.

Die Botaniker sind nicht gleicher Anschauung über den praktischen Wert der Herbarien; während die einen den Nutzen derselben nicht genug preisen können, halten andere dieselben für eine Spielerei. Wir glauben, dass beide über das Ziel hinausschießen; es kommt darauf an, wie das Herbarium angelegt ist. Folgt man hierbei den Anweisungen des Verf. obigen Werkchens, so wird man nicht etwa ein Heubündel, sondern wirkliche naturgetreue Darstellungen der Pflanzen in den verschiedenen Phasen der Entwicklung haben; beschreibt man ferner die Zettel in der Art und Weise, wie der Verf. es in einigen Beispielen zeigt, so verfasst man sich dabei eine selbsterlebte Botanik, welche, weil durch Eigenanschauung zustande gekommen, dem Gedächtnisse besser erhalten bleibt, als Angelerntes. Mühe und viele Übung freilich verlangt es, wenn man allen Anforderungen des Verf. nachkommen will, aber dafür bleibt auch der Lohn nicht aus. Wir empfehlen das Büchlein allen Pflanzenfreunden zur fleißigen Durchsicht und Verwertung. C. R. R.

Das Mineralreich nach seiner Stellung in Mythologie und Volksglauben, in Sitte und Sage, in Geschichte und Literatur, in Sprichwort und Volksfest. Culturgeschichtliche Streifzüge von Karl Josef Steiner. Gotha 1895, Verlag von F. A. Thienemann. X u. 142 S. Preis geheftet 2.40 Mk., gebunden 3 Mk.

In ähnlicher Weise wie in seinen 1891 erschienenen culturgeschichtlichen Streifzügen durch die Thierwelt bespricht hier der Verf. das Mineralreich. Ein ungleich schwierigeres Thema, da hier der Stoff mehr gesichtet und geläutert werden musste, um nicht über das gesteckte Ziel hinauszuwachsen. Die Auswahl ist dem Verf. sehr gelungen und sein Buch bietet in gleicher Weise wie das ebenerwähnte für das Thierreich dem Lehrer eine reiche Ausbeute für die Ausschmückung und das Lebendigmachen des sonst etwas spröden und den Kindern nicht besonders zusagenden mineralogischen Lehrstoffes. In das sehr interessante Detail einzugehen, erlaubt uns der zugemessene Raum nicht, aber wir möchten bemerken, dass insbesondere die auf Mythologie und Volksglauben Bezug nehmenden Partien des Buches nicht nur mit vieler Mühe zusammengetragen, sondern auch bestens verwertet sind. Kein Lehrer, ja kein Naturfreund wird das Buch ohne Erfolg benutzen. C. R. R.

Verantwortl. Redacteur Dr. Friedrich Dittes. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

In meinen Verlag ist übergegangen und halte bestens empfohlen:

GUDRUN,

Lesebuch für den Geschichtsunterricht

von **Karl Kuhn,**

Lehrer an der höheren Mädchenschule in Eisenach.

8. 32 Seiten, eleg. geh., Preis 50 Pf.

Die hiermit gebotene lebensfrische und anschauliche Darstellung der Gudrunsage dürfte sowohl hinsichtlich der pädagogisch höchst taktvoll getroffenen Auswahl des Stoffes, als auch hinsichtlich ihrer Diktion in den Lehrerkreisen allgemeine Anerkennung finden und für die Hand des Schülers eine willkommene Gabe sein.

Gegen Einsendung des Betrages stehe ich gern mit frankierter Zusendung eines Probe-Exemplares zu Diensten.

Leipzig. **Julius Klinkhardt.** Verlagsbuchhandlung.





Für die Sommerszeit bestens empfohlen:



für die

Volksschule

von

Johannes Stangenberger,

weil. Lehrer in Hamburg.

Gänzlich umgearbeitet

und zum Gebrauch an niederen und höheren Lehranstalten eingerichtet

von **H. Schröer,**

städtischer Turnwart in Berlin.

6. Auflage.

Mit 11 in den Text gedruckten Abbildungen, 7 Bogen — geh. Preis Mk. 1.—.

Die sechste Auflage dieses ältesten aller vorhandenen Spielbücher wird hier in vollständig veränderter, den Anforderungen der Neuzeit entsprechender Form geboten.

Zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder auch direkt von der Verlagshandlung; gef. Bestellungen wolle man den Betrag in Briefmarken beilegen.

Julius Klinkhardt in Leipzig u. Berlin W 9.

Verlag von **Julius Klinkhardt** in Leipzig.

Lehrbuch

eines methodisch verbindenden Unterrichts

in Mineralkunde, unorganischer Chemie und chemischer Technologie

von **B. Seidel,** Seminaroberlehrer.

Zwei Teile in einem Bande.

Preis brosch. Mk. 3.60.

Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.




Widener Library
3 2044 096 294 905
HD
Digitized by Google